Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9570664
Centre d'intérêt : 910

Roy, Aline.

Planification et élaboration d'une politique sur l'intégration de la clientèle des 16 et 17 ans à l'éducation des adultes : Commission scolaire Jacques-Cartier / par Aline Roy. -- [Montréal?] : A. Roy, 1993.
xx, 90 f. ; 28 cm.

Résumé : f. viii-ix. "Rapport d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la Maîtrise en administration publique". Bibliogr. : f. xvii-xx.

Vedette(s)-secondaire(s) : Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s) : Education des adultes * Intégration scolaire * Evaluation de programmes * Elaboration de programmes * Politique locale * Raccrocheur * Questionnaire * Statistiques

Identificateur(s) de nom : Commission scolaire Jacques-Cartier

L'étude de la situation qui prévaut à la Commission scolaire Jacques-Cartier, menée dans le cadre conceptuel d'évaluation de programmes proposé par Marceau, Otis et Simard a permis de constater que le modèle pédagogique de l'éducation des adultes, axé principalement sur l'enseignement individualisé et la prise en charge par l'adulte de son processus de formation, ne répond pas aux attentes, caractéristiques et besoins de la nouvele clientèle des jeunes de 16 et 17 ans, mal informée, peu autonome, éprouvant des difficultés d'apprentissage et à l'orientation professionnelle encore imprécise. Le rapport propose à la Commission scolaire une politique à la fois efficace et efficiente pour favoriser l'intégration scolaire de cette clientèle et formule des recommandations pour améliorer la situation. Questionnaire en annexe.

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

PLANIFICATION ET ÉLABORATION D'UNE POLITIQUE SUR L'INTÉGRATION DE LA CLIENTELE DES 16 ET 17 ANS À L'ÉDUCATION DES ADULTES (COMMISSION SCOLAIRE JACQUES-CARTIER)

SOUTENU
Le 03-06-93 à
par

Aline Roy

promotion 1988-1992

Rapport d'intervention présenté à l'ÉNAP
en vue de l'obtention de la
Maîtrise en administration publique

Montréal

avril 1993

INT
1337

95 71664

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

PLANIFICATION ET ÉLABORATION D'UNE POLITIQUE SUR L'INTÉGRATION DE LA CLIENTELE DES 16 ET 17 ANS À L'ÉDUCATION DES ADULTES (COMMISSION SCOLAIRE JACQUES-CARTIER)

BIBLIOTHÈQUE
ENAP-MONTRÉAL

par

Aline Roy

promotion 1988-1992

Rapport d'intervention présenté à l'ÉNAP
en vue de l'obtention de la
Maîtrise en administration publique

Montréal

avril 1993

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier l'ancienne Commission scolaire régionale de Chambly et la nouvelle Commission scolaire Jacques-Cartier pour la confiance qu'elles nous ont témoignée en acceptant de nous confier le mandat de la présente étude, et pour la collaboration exceptionnelle qu'elles nous ont accordée malgré le contexte organisationnel mouvementé de l'intégration des commissions scolaires sur leur territoire.

Permettez-nous de remercier plus particulièrement monsieur Pierre Giguère, coordonnateur au Service de l'éducation des adultes, qui a agi à titre de mandant, monsieur Claude Maréchal et madame Maria Despotopoulos, du Service de l'informatique, madame Guylaine Dubuc, conseillère en information scolaire et professionnelle, qui a grandement contribué à l'analyse des dossiers scolaires, et enfin les gestionnaires, les professionnels non-enseignants, les enseignants et les étudiants du Service de l'éducation des adultes, qui ont contribué activement à la validation de l'analyse des données et à l'ébauche des hypothèses de solutions.

Nous tenons enfin à témoigner toute notre reconnaissance à monsieur Richard Marceau, professeur à l'École nationale d'administration publique, qui a guidé cette étude à titre de directeur académique. Ses suggestions méthodologiques, ses commentaires, ses questions, ses encouragements et sa disponibilité nous ont été essentiels pour mener à bien la présente intervention.

AVANT-PROPOS

Le rapport d'intervention est une activité obligatoire à l'obtention de la Maîtrise en administration publique de l'École nationale d'administration publique. Il est l'aboutissement d'une démarche auprès d'un organisme public dans le but d'apporter une solution à un problème de nature administrative. Ce rapport est déposé et accepté par l'École nationale d'administration publique et l'organisme mandant, la Commission scolaire Jacques-Cartier.

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION 1

1.1 0BJET DE L'ÉTUDE 2

1.2 MANDAT DU PROJET D'INTERVENTION 3

1.3 CONTRAINTES DU PROJET 3

1.4 LIMITES DU PROJET 4

1.5 SUPPORT ATTENDU DE LA C.S.J.C. 5

1.6 ÉCHÉANCIER 5

2. CADRE CONCEPTUEL 6

2.1 UNE MÉTHODE D'ÉVALUATION DE PROGRAMME APPLIQUÉE A LA PLANIFICATION ET A L'ÉLABORATION D'UN NOUVEAU PROGRAMME 7

2.2 PROGRAMME OU POLITIQUE? 10

2.3 ÉLÉMENTS DE PLANIFICATION ET D'ÉLABORATION DE PROGRAMME 10

2.3.1 Description générale du programme 10

2.3.2 Identification des utilisateurs et du mandat de l'étude 11

2.3.2.1 Identification du client et du système-client 11

2.3.2.2 Précision du rôle du consultant 13

2.3.2.3 Rédaction du contrat 13

2.3.3 Questions pertinentes à la conception d'un programme 14

3. MÉTHODOLOGIE 16

3.1 QUESTIONS RETENUES POUR L'ÉTUDE DE LA PROBLÉMATIQUE 17

3.1.1 Raisons d'être de la politique 17

3.1.2 Cible(s) de la politique 18

3.1.3 Objectif(s) de la politique 18

3.1.4 Efforts à consentir 18

3.1.5 Solutions 19

3.1.6 Mesures de suivi et de contrôle 19

3.1.7 Évaluation de la politique 20

3.2 COLLECTE DE DONNÉES 21

3.2.1 Identification de la problématique 23

3.2.2 Choix du domaine d'investigation 23

3.2.3 Personnes à consulter 23

3.2.4 Modes de collecte de données 23

3.2.4.1 Analyse de documents 24
3.2.4.2 Interviews 26
3.2.4.3 Observation directe 28

3.2.5 Traitement des données 29

3.2.6 Rétro-information 29

3.2.7 Recommandations 30

3.2.8 Mise en oeuvre 30

4. DÉFINITION DU PROBLEME 31

4.1 CADRE LÉGISLATIF - LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE 32

4.2 NOMBRE D'ÉTUDIANTS TOUCHÉS PAR LA POLITIQUE 32

4.3 PERCEPTION DU PROBLEME PAR LES INTERVENANTS 33

4.4 SOLUTIONS ENVISAGÉES ACTUELLEMENT 35

5. ANALYSE DES DONNÉES 36

5.1 DYNAMIQUE DU PROBLEME 37

5.2 RAISONS D'ETRE DE LA POLITIQUE 39

5.2.1 SITUATION DANS L'ENSEMBLE DU RÉSEAU SCOLAIRE QUÉBÉCOIS 39

5.2.1.1 Importance relative de la clientèle 39
5.2.1.2 Caractéristiques sociodémographiques de cette clientèle 40
5.2.1.3 Dossier scolaire 41

5.2.2 SITUATION A LA COMMISSION SCOLAIRE JACQUES-CARTIER 44

5.2.2.1 Importance relative de la clientèle 44
5.2.2.2 Caractéristiques sociodémographiques de cette clientèle 45
5.2.2.3 Dossier scolaire 46

5.2.3 RÉSUMÉ DE LA PROBLÉMATIQUE 59

5.3 CIBLES ET OBJECTIFS DE LA POLITIQUE 60

5.4 EFFORTS A CONSENTIR 64

5.4.1 RESSOURCES FINANCIERES 64

5.4.1.1 Ressources financières générales 64
5.4.1.2 Ressources financières spécifiques 65

5.4.2 RESSOURCES HUMAINES 66

5.4.3 RESSOURCES PHYSIQUES 67

5.4.4 RESSOURCES ALTERNATIVES 68

5.4.4.1 Écoles secondaires 68
5.4.4.2 École pour raccrocheurs 68

5.5 HYPOTHESES DE POLITIQUES 69

5.5.1 REJET DES DEMANDES D'ADMISSION DE TOUT ÉTUDIANT DE MOINS DE 18 ANS AU 30 JUIN DE L'ANNÉE SCOLAIRE PRÉCÉDENTE 69

5.5.2 ADMISSION A L'ÉDUCATION DES ADULTES DES ÉTUDIANTS DE 16 ET 17 ANS, MAIS AVEC SUIVI ADMINISTRATIF PARTICULIER DES DOSSIERS - EXPULSION EN CAS DE NON-RENDEMENT OU DE COMPORTEMENT INADAPTÉ 71

5.5.3 ADMISSION A L'ÉDUCATION DES ADULTES DES ÉTUDIANTS DE 16 ET 17 ANS, MAIS AVEC PÉRIODE PROBATOIRE ET ENCADREMENT PARTICULIER (TUTORAT) 73

5.5.4 ADMISSION A L'ÉDUCATION DES ADULTES DES ÉTUDIANTS DE 16 ET 17 ANS, MAIS REGROUPÉS, POUR TOUTE LA DURÉE DE LEUR FORMATION, DANS DES CLASSES HOMOGENES RÉSERVÉES A CETTE CLIENTELE 75

5.6 POLITIQUE RECOMMANDÉE 78

5.6.1 SCÉNARIO 1 79

5.6.2 SCÉNARIO 2 80

5.7 MESURES DE CONTROLE 82

5.8 ÉVALUATION 84

6. CONCLUSION 86

SOMMAIRE

L'admission des jeunes de 16 et 17 ans à l'éducation des adultes, prévue par l'article 2 de la Loi sur l'instruction publique, a grandement transformé le climat des centres d'éducation des adultes. Les étudiants adultes et les intervenants reprochent à ces jeunes leurs comportements d'adolescents perturbateurs.

L'étude de la situation qui prévaut à la Commission scolaire Jacques-Cartier, menée dans le cadre conceptuel d'évaluation de programme proposé par Marceau, Otis et Simard a permis de constater que le modèle pédagogique de l'éducation des adultes, axé principalement sur l'enseignement individualisé et la prise en charge par l'adulte de son processus de formation, ne répond pas aux attentes, caractéristiques et besoins de cette nouvelle clientèle, mal informée, peu autonome, éprouvant des difficultés d'apprentissage et à l'orientation professionnelle encore imprécise.

Ces jeunes ont besoin de services adaptés qui offriraient des conditions facilitant leur apprentissage, stimulant ainsi leur motivation, gage de rendement et de persévérance, facteurs favorisant l'atteinte de leur objectif académique.

Toutefois, le fait que ces jeunes soient très minoritaires (5% de l'ensemble des étudiants) ne pourrait justifier une modification en profondeur des services offerts à la clientèle adulte, services qui s'avèrent adéquats pour la majorité des étudiants.

De plus, la Commission scolaire doit tenir compte du nouveau modèle de financement de l'éducation des adultes qui se traduit par une "enveloppe fermée" qui s'avère nettement insuffisante pour satisfaire à la demande.

Dans ce contexte, nous proposons à la Commission scolaire une politique que nous croyons à la fois efficace et efficiente. Efficace, car elle permettrait l'atteinte de l'objectif d'offrir des services adaptés à cette nouvelle clientèle, qui se mesurerait par l'amélioration de la situation par rapport à deux indicateurs, soit les taux de rendement et de persévérance. Efficiente, car elle serait attentive à maintenir un ratio coûts/efficacité égal ou supérieur à celui des ressources alternatives (écoles pour raccrocheurs, écoles secondaires).

Notre proposition tient compte de deux scénarios possibles pour l'année scolaire 1993-1994, soit la reconduction ou le retrait des modalités de financement particulières des jeunes inscrits à l'éducation des adultes.

Dans le cas où ce financement serait reconduit, nous recommandons l'admission sélective des étudiants de 16 et 17 ans à l'éducation des adultes, mais avec période probatoire et encadrement particulier (tutorat).

Dans le cas où ce financement serait retiré, nous recommandons le refus des demandes d'admission de tous les étudiants de moins de 18 ans au 30 juin de l'année scolaire précédente, afin de réserver les ressources limitées à la population adulte, pour qui l'éducation des adultes demeure le seul choix, alors que la clientèle des 16 et 17 ans dispose de ressources alternatives dont le financement n'est pas contingenté.

1. INTRODUCTION

1.1 OBJET DE L'ÉTUDE

Adoptée le 23 décembre 1988, la Loi sur l'instruction publique (L.I.P.), stipule que "toute personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire (i.e. qui a eu 16 ans avant le 30 juin précédant le début de l'année scolaire en cours) a droit aux services éducatifs prévus par le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes" (art. 2).

Jusqu'alors, l'admissibilité à l'éducation des adultes reposait sur deux critères:

- avoir 18 ans au moment de l'inscription;
- avoir quitté l'école depuis au moins un an.

À la Commission scolaire régionale de Chambly (C.S.R.C.), tant les gestionnaires, les professionnels et les enseignants ont été pris de court par cette nouvelle clientèle qui, dans les faits, n'a pas atteint l'âge et la maturité de l'adulte, et qui transpose dans les centres de formation aux adultes le modèle de comportement qu'elle a développé dans les écoles secondaires, tout en exigeant d'être traitée "en adulte". Cette clientèle est généralement connue sous l'appellation de "raccrocheurs".

La Commission scolaire Jacques-Cartier (C.S.J.C.), de qui relève le Service de l'éducation des adultes (S.E.A.) depuis le démantèlement de la C.S.R.C., souhaite maintenant définir une politique qui lui permettra de remplir ce nouveau mandat que le ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q.) lui a confié.

1.2 MANDAT DU PROJET D'INTERVENTION

Ce projet d'intervention comporte 2 phases:

1- **l'analyse de la situation actuelle**

Cette analyse portera sur les caractéristiques de la nouvelle clientèle (acquis scolaires, objectifs académiques et professionnels, comportement et attentes), sur son importance relative par rapport à l'ensemble de la clientèle du service de l'éducation des adultes (objective et subjective), sur ses performances académiques dans le système actuel et sur les services qui lui sont offerts.

2- **la conception de la politique de la Commission scolaire Jacques-Cartier sur la clientèle des raccrocheurs** portant entre autres sur les principes et objectifs généraux, le processus d'admission, les services de formation à dispenser.

1.3 CONTRAINTES DU PROJET

La politique proposée devra tenir compte du cadre législatif (L.I.P.), des règles budgétaires et instructions du M.E.Q., des normes de sanction académique du M.E.Q., des structures académiques et administratives actuelles de la C.S.J.C., des ressources humaines, financières et physiques de la C.S.J.C.

1.4 LIMITES DU PROJET

Limite 1

Le projet porte essentiellement sur l'aspect administratif et organisationnel des services à fournir à la clientèle des raccrocheurs; il ne vise pas à modifier le contenu ou l'approche pédagogique des cours offerts à l'éducation des adultes.

En d'autres mots, le projet ne vise pas à transformer les cours dispensés à l'éducation des adultes pour les adapter à la clientèle des raccrocheurs, mais plutôt à trouver les moyens de permettre à cette clientèle de s'y intégrer.

Limite 2

Le mandat prend fin avec la conception d'une politique qui agrée au coordonnateur du Service de l'éducation des adultes. Il reviendra à celui-ci de la faire adopter par la Direction générale et le Conseil des commissaires, le cas échéant. Toutefois, à cette étape, la responsable du projet restera disponible pour présenter et expliquer cette politique, ainsi que pour diffuser les résultats de l'analyse et des consultations sous-jacentes. L'implantation de cette politique et l'évaluation de ses résultats ne font pas partie du présent mandat.

1.5 SUPPORT ATTENDU DE LA C.S.J.C.

La C.S.J.C., par l'entremise du coordonnateur du Service de l'éducation des adultes, devra faciliter à la responsable du projet l'accès aux règles budgétaires et instructions ministérielles, documents législatifs, règles de sanction et tout autre document pertinent, le traitement des données déjà contenues dans le système informatique de la C.S.J.C., l'accès aux dossiers scolaires de la clientèle visée, les rencontres avec les divers intervenants (directions de centres et d'écoles, conseillers, enseignants) et avec les étudiants, l'accès aux services de secrétariat (dactylographie, photocopie, imprimerie, envois postaux, etc.).

1.6 ÉCHÉANCIER

- Définition du mandat: mi-février 1992
- Revue de littérature: mars 1992
- Élaboration d'instruments et collecte de données: avril à octobre 1992
- Analyse de la situation: novembre 1992
- Conception de la politique: novembre 1992
- Rédaction et présentation du rapport: février 1993
- Approbation de la politique par le mandant: mars 1993

2. CADRE CONCEPTUEL

2.1 UNE MÉTHODE D'ÉVALUATION DE PROGRAMME APPLIQUÉE A LA PLANIFICATION ET A L'ÉLABORATION D'UN NOUVEAU PROGRAMME

L'analyse de la problématique de l'intégration à l'éducation des adultes des clientèles des 16 et 17 ans, ainsi que la conception de la politique qui en découlera, s'effectueront dans le cadre théorique de l'évaluation de programme, tel que présenté par Richard Marceau, Daniel Otis et Pierre Simard (1992).

À première vue, il peut sembler étrange d'adopter une démarche d'évaluation de programme pour concevoir un programme qui n'existe pas encore. Il faut souligner ici que les méthodes portant sur la planification proprement dite sont assez rares. Celles que nous avons considérées (Gérald Nadler, Jacques Charest) relèvent de l'analyse systémique.

Les méthodes axées plutôt sur l'évaluation considèrent la planification de façon très particulière, en ce sens qu'elles conçoivent planification, mise en oeuvre et évaluation comme un processus intégré. "Le processus décisionnel est cyclique; il est alors difficile de distinguer la fin du commencement." (Marceau, 1992, p. 2)

Elles proposent un modèle dynamique, où l'évaluation ne se résume pas en un simple constat de données ou de résultats, mais consiste plutôt en une phase préalable à la planification, une phase axée sur l'action, sur la décision, soit de créer un nouveau programme, soit de maintenir ou de modifier un programme déjà existant.

> "Évaluer consiste à poser un jugement sur la valeur d'un programme. Le but de ce jugement est de faciliter les choix futurs entre plusieurs options de programme." (Marceau, 1992, p. 2)

Nous croyons que cette démarche rigoureuse, appliquée lors de l'élaboration même d'un programme, permet de bien identifier les objectifs et les cibles visés et d'analyser la pertinence d'implanter un nouveau programme. À la limite, une évaluation peut même amener à la conclusion qu'un programme n'a pas sa raison d'être.

Cette méthode est bien sûr contraignante, puisqu'elle oblige à définir le problème, les cibles, les objectifs du programme de façon très précise, très pointue, dès sa conception, mais les efforts qu'elle exige lors de la phase de planification sont largement compensés lorsqu'arrivent les phases de contrôle et d'évaluation, puisque les variables à mesurer sont non seulement déjà identifiées, mais reconnues comme indicateurs de l'atteinte des objectifs du programme.

Cette méthode oblige aussi à réfléchir dès la phase de planification aux ressources qui seront consacrées au programme; il faut, d'une part, identifier ces ressources, et d'autre part, s'interroger sur l'ampleur de l'investissement.

Cette démarche est d'autant plus rigoureuse qu'elle se préoccupe du rendement en termes de ratio coûts/efficacité. Il ne s'agit pas seulement de déterminer quelles ressources seront consacrées au programme, mais il faut s'interroger sur le rendement de ces ressources par rapport à l'atteinte des objectifs: jusqu'à quel seuil maximal le ratio coûts/efficacité sera-t-il considéré comme satisfaisant? les ressources consacrées à ce programme ne seraient-elles pas plus rentables si elles étaient allouées un autre programme?

Selon cette théorie, le rendement de ces ressources est même plus important que l'atteinte absolue des objectifs: dans un contexte où les ressources publiques sont limitées et insuffisantes pour remédier à toutes les situations problématiques, la valeur d'un programme repose essentiellement sur l'utilisation optimale des ressources qui lui sont dédiées. L'administration publique ne peut se permettre de viser l'atteinte absolue d'un objectif à n'importe quel prix. Bien qu'il soit parfois difficile de comptabiliser toutes les ressources investies dans un programme et d'en mesurer le rendement, l'utilisation optimale des ressources doit devenir la préoccupation principale du gestionnaire, le fondement de toutes ses décisions.

Cette préoccupation du rendement amène le planificateur à se pencher sur les solutions alternatives; existent-elles? Si oui, comment se compare leur rendement à celui du programme proposé?

Il nous apparaît donc que l'ensemble des étapes et des questions de recherche prévues dans le processus d'évaluation d'un programme déjà existant sont fondamentalement les mêmes que celles qui doivent guider la conception d'un nouveau programme. Nous croyons que ce processus nous permettra de cerner tous les aspects de la problématique et d'élaborer un programme qui conciliera l'atteinte des objectifs au rendement optimal des ressources.

Dans les pages qui suivent, nous nous attarderons d'abord à distinguer si le mandat qui nous est confié par la Commission scolaire Jacques-Cartier relève de la conception d'une politique ou de la conception d'un programme. Nous décrirons ensuite les étapes de l'analyse que nous comptons réaliser.

2.2 PROGRAMME OU POLITIQUE?

Le mandat qui nous est confié par la Commission scolaire Jacques-Cartier est de concevoir une "politique". Toutefois, bien que devant s'appuyer sur des principes et des objectifs généraux, propres à une politique, il nous apparaît que le produit réellement attendu est plutôt un "programme", puisqu'il proposera des moyens concrets et opérationnels pour atteindre ces objectifs.

> "A policy (...) is not quite the same thing as a plan (or a program), which is best thought as a specified means for achieving the goals of policy. Thus a policy is a kind of guide that delimits action; it is much more open-ended than a plan. (...) A policy is a list of goals in order of priority. A plan is a set of measurable objectives to attain a goal. A program is a set of specific actions to attain an objective." (G. Starling, p. 4-5)

Afin de respecter la terminologie en vigueur au sein de l'organisation mandante, nous utiliserons le terme "politique", tout en étant conscients que nous travaillons plutôt à l'élaboration d'un "programme".

De son côté, Marceau (1992, p. 3) affirme que la démarche d'évaluation qu'il propose s'applique aussi bien à une politique qu'à un programme. Le cadre conceptuel qu'il suggère convient donc bien à notre démarche.

2.3 ÉLÉMENTS DE PLANIFICATION ET D'ÉLABORATION DE PROGRAMME

2.3.1 Description générale du programme

La première étape consiste en une description générale du programme et du contexte dans lequel il est mis en oeuvre, tels que perçus par les intervenants et les usagers. Comme, dans le cas de notre étude, le programme n'existe pas encore, nous dresserons plutôt au chapitre 4 un portrait préliminaire de la

problématique telle que vécue par les gestionnaires, les formateurs et les étudiants.

2.3.2 Identification des utilisateurs et du mandat de l'étude

Dans la deuxième étape, on procède à l'identification des utilisateurs et du mandat de l'étude. Tous les auteurs consultés s'entendent: cette étape est cruciale: elle

> "contribue grandement à définir le type et la quantité de renseignements rassemblés lors de l'étude d'évaluation, la profondeur de l'analyse, en fait l'ampleur et la qualité même de l'étude." (Marceau, 1992, p. 5)

Bien que cette citation réfère à une étude d'évaluation, elle peut s'appliquer à une démarche de conception et de planification, puisque ces démarches sont intimement reliées, comme on l'a vu à la section 2.1

2.3.2.1 Identification du client et du système-client

Aucune évaluation ne peut être menée à bien et voir ses recommandations implantées si elle n'a pas été commandée par un "client", terme qui prend ici un sens bien précis:

> "Le client est la personne (parfois un groupe de personnes)
>
> - qui ressent le besoin de modifier une situation initiale et désire s'impliquer dans un processus, avec un consultant, pour faire évoluer cette situation;
> - qui a le pouvoir de négocier, au nom d'un système, les modalités de l'intervention;
> - qui prend la responsabilité de s'engager dans l'intervention au nom d'un organisme;

- avec qui le consultant prend, au cours de l'intervention, les décisions importantes dont celles de modifier ou de briser l'entente;

- à qui le consultant rendra compte au terme de l'intervention."

(Lescarbeau, 1985, p. 40)

Dans le projet dont il sera question dans ce travail, le client, au sens strict du terme, est monsieur Pierre Giguère, coordonnateur au Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire Jacques-Cartier.

Le système-client, quant à lui,

> "est l'ensemble des personnes ou des groupes qui sont impliqués dans le projet d'intervention ou qui seront directement affectés par ce projet." (Lescarbeau, 1985, p. 40)

Dans le dossier qui nous préoccupe, le système-client est vaste, et englobe plusieurs éléments: le Conseil des commissaires, la direction générale, le Service de l'éducation des adultes (directeur, coordonnateur, personnel de direction de centres, personnels professionnel et enseignant), mais surtout les étudiants adultes. Tous ces éléments sont touchés à un titre ou à l'autre; certains devront adopter et endosser la politique (Conseil des commissaires, direction générale, cadres du S.E.A.); d'autres devront l'appliquer (directeurs de centre, enseignants et professionnels); ce sont toutefois les étudiants-adultes qui en vivront quotidiennement les impacts et qui bénéficieront des effets escomptés; on pourrait même affirmer que les véritables clients, au sens large du terme, sont les étudiants adultes.

2.3.2.2 Précision du rôle du consultant

Block (1981, p. 1) apporte une mise en garde: un consultant n'est pas un "manager"; il peut influencer le client, mais n'a pas de pouvoir direct.

Selon lui (p. 18 à 22), les clients ont à l'égard des consultants des attentes de trois types: ils veulent soit un expert (et ont tendance à ne pas s'impliquer dans le processus), soit une "paire de bras" (et ont tendance à tout contrôler), soit un collaborateur, ce qui devrait être en fait le vrai rôle du consultant.

Lors de nos discussions préliminaires, notre client a accepté cette relation de collaboration.

Nous porterons aussi une attention particulière aux pièges reliés au fait que nous sommes consultant interne, c'est-à-dire faisant partie du système-client. Selon Block (1981, p. 106 à 109), ces pièges sont: la difficulté à demeurer objectif, puisque le consultant devra vivre avec les retombées du projet, la difficulté d'obtenir des informations objectives, puisqu'il existe des liens affectifs (positifs ou négatifs) entre le consultant et les autres éléments du système-client, la difficulté d'obtenir la collaboration des cadres de niveau hiérarchique supérieur à celui du consultant, la difficulté d'établir sa crédibilité ("Nul n'est prophète en son pays."), et enfin le risque politique de se voir pris "entre l'arbre et l'écorce".

2.3.2.3 Rédaction du contrat

Ce contrat doit être clair, précis et convenir aux deux parties. Il importe de consacrer à sa négociation tout le temps requis, car il constitue la base sur laquelle reposera tout le processus de consultation.

2.3.3 Questions pertinentes à la conception d'un programme

La troisième étape porte sur le choix des questions pertinentes à la conception d'un programme. Marceau (1992, p. 3) considère cette étape comme

> "particulièrement délicate puisqu'elle définit une part significative du contenu théorique de l'évaluation de programme."

Nous avons d'abord retenu les questions qui nous semblaient les plus fondamentales à la problématique étudiée, celles qui permettraient de la cerner et de considérer tous les éléments essentiels à la planification d'un nouveau programme. Nous les avons ensuite soumises au comité de gestion de l'éducation des adultes afin qu'il adhère à nos choix et nous indique s'il désirait retrancher ou ajouter d'autres éléments.

Les questions retenues sont les suivantes:

- raisons d'être de la politique?
  . problème à l'origine?
  . problème réel? toujours actuel?

- cibles de la politique?
  . variables à modifier?
  . chaîne de causes à effets qui va de la politique à retenir à la situation à modifier?

- objectifs de la politique?
  . état souhaité de la (des) variable(s)-cible(s) après l'application de la politique?
  . échéance de l'atteinte des objectifs?

- efforts à consentir?
  . ressources financières?
  . ressources humaines?
  . nature des interventions?
  . contraintes?
  . ressources alternatives?

- solutions?
  . solutions alternatives possibles?
  . solution(s) retenue(s)?

- mesures de contrôle?
  . sur quelle(s) variable(s) porteront les mesures de contrôle?
  . rythme de contrôle?

- évaluation de la politique?
  . rendement absolu?
  . valeur de la politique?

Dans le chapitre suivant, nous considérerons la portée et la pertinence de chacune de ces questions et nous préciserons comment nous entendons les aborder.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 QUESTIONS RETENUES POUR L'ÉTUDE DE LA PROBLÉMATIQUE

3.1.1 Raisons d'être de la politique

Nous avons identifié à la section 2.3.2.1 que les étudiants adultes seront les principaux bénéficiaires de la politique à implanter; ils sont donc les véritables clients, au sens large du terme. Pourtant, bien qu'ils aient à plusieurs reprises exprimé leur malaise à certains intervenants (enseignants, direction), ils n'ont pas entamé de démarche formelle pour que la situation soit redressée. On peut présumer qu'ils se sont plutôt retirés du programme lorsqu'ils jugeaient la situation trop difficile à supporter.

Le mandat d'élaborer une nouvelle politique nous a été confié par le coordonnateur du S.E.A. (notre client au sens strict du terme), qui considère que la mission du S.E.A. est d'offrir à sa clientèle des services favorisant l'atteinte de ses objectifs éducatifs, et que le S.E.A. doit légitimement y consacrer les ressources nécessaires.

Le problème qui nous a été soumis est plutôt décrit comme un malaise diffus, généralisé. Il conviendra donc tout d'abord de le cerner très précisément, afin d'en mesurer l'ampleur réelle, de distinguer les impressions des faits, de confirmer qu'il existe toujours, d'étudier son évolution (se résorbe-t-il? ou au contraire, s'amplifie-t-il?)

3.1.2 Cible(s) de la politique

> "Identifier la cible du programme consiste à repérer la situation insatisfaisante qui sera l'objet d'une intervention. (...) La cible constitue la variable dépendante, la variable soumise à un stimulus, le programme." (Marceau 1992, p. 14)

Il s'agit donc de déterminer les points précis à améliorer. Il est essentiel de souligner que ces cibles doivent être des variables sur lesquelles l'organisation peut intervenir, peut exercer une influence. Tenter de modifier des éléments vagues ou hors du champ réel d'intervention relèverait plutôt de "voeux pieux".

À cette étape, il faut aussi décrire la chaîne causale (de causes à effets) qui résulterait de l'intervention. Cet exercice permet de s'assurer que la modification des cibles rendra possible l'atteinte de la situation souhaitée.

3.1.3 Objectif(s) de la politique

> "L'objectif est l'état souhaité de la variable cible après intervention." (Marceau 1992, p. 14)

L'objectif, cet idéal à atteindre, se définit en termes de qualité, mais aussi en termes de quantité et de temps, d'échéance.

3.1.4 Efforts à consentir

À ce stade de l'étude, il convient de décrire les ressources disponibles (financières, humaines, matérielles) et les contraintes à respecter.

Il faut par la suite s'interroger sur la pertinence d'investir ces ressources à ce programme précis, plutôt que de les consacrer à d'autres champs d'intervention. En d'autres mots, quelle est l'ampleur de l'effort consenti par l'organisation? Cet effort est-il justifié par les résultats escomptés? Existe-t-il des ressources alternatives qui permettraient l'atteinte des objectifs tout en minimisant l'investissement de nouvelles ressources?

La réponse à ces questions oriente de façon déterminante le choix de la (ou des) solution(s) à retenir.

3.1.5 Solutions

La problématique cernée, les cibles et les objectifs déterminés, les ressources disponibles connues, nous serons maintenant en mesure d'esquisser des hypothèses de solutions, et de considérer leurs avantages et inconvénients respectifs. Nous pourrons déterminer laquelle nous apparaît la plus pertinente et nous pencher sur une stratégie d'implantation.

3.1.6 Mesures de suivi et de contrôle

Un des principaux avantages d'utiliser le modèle de l'évaluation de programme pour concevoir une politique réside dans le fait que les cibles et objectifs sont définis clairement au tout début du processus et qu'ils servent de balises tout au long du processus. Le suivi de gestion et le contrôle de l'atteinte des objectifs s'en trouvent d'autant plus facilités qu'on sait dès le départ quelles variables devront être contrôlées.

La planification du contrôle ne s'en trouve pas parfaitement résolue pour autant. Il reste à établir les moyens de cueillette de données, à prévoir le cycle de contrôle (continu ou périodique? à quelle fréquence?).

3.1.7 Évaluation de la politique

Le contrôle en soi ne fournit que des indicateurs de l'atteinte des objectifs. L'organisation devra par la suite se pencher sur l'évaluation en termes de rendement.

Elle doit déterminer le seuil minimal de rendement acceptable, en deçà duquel la politique sera modifiée ou abandonnée. En d'autres termes, elle doit décider quelle variation minimale de la cible justifie l'investissement des ressources.

Marceau (1992, p. 29) suggère d'établir un "ratio coûts/efficacité", qui compare l'impact de l'intervention sur la cible au coût en ressources consenties. Obtenir ce ratio est relativement simple.

Cette mesure ne porte toutefois que sur des informations limitées et ne tient pas compte des impacts hors-cibles de la politique. Ceux-ci peuvent se mesurer par l'analyse "avantages/coûts", plus complexe car elle porte souvent sur des éléments difficilement mesurables. Cette dernière technique requiert le support de spécialistes.

Proposer un modèle d'évaluation de la politique à concevoir ne fait pas partie de notre mandat actuel. La C.S.J.C. devra toutefois dresser très tôt un devis

d'évaluation, afin de s'assurer du rendement et de la pertinence de la politique, et d'y apporter les modifications pertinentes, le cas échéant.

3.2 COLLECTE DE DONNÉES

La démarche de collecte de données s'inspirera de celle proposée par Peter Block (1981, p. 153 et suiv.). Cette démarche nous semble bien articulée, pratique, et surtout, très réaliste. Elle propose les principales étapes suivantes:

1. **L'identification de la problématique**, à partir de la première description qui en est présentée par le client. Selon Block, cette première description réfère généralement à un symptôme du problème, et il revient au consultant d'élargir la problématique à sa dimension réelle; ce sera l'un des buts de la collecte de données.

2. **Le choix des domaines d'investigation** les plus pertinents à l'étude.

3. **Le choix des personnes à consulter**, selon leur position dans l'organisation, et la décision quant au nombre de personnes à consulter.

4. **Le choix du mode de collecte de données** (interview, questionnaire écrit, analyse de documents, observation directe, expérience personnelle du consultant).

5. **La collecte des données** proprement dite.

6. Le traitement des données, c'est-à-dire l'épuration, la synthèse et l'analyse.

7. La rétro-information. Block recommande de déterminer avec le client la liste des personnes qui recevront une rétro-information sur l'analyse des données, ainsi que le mode de transmission de cette rétro-information. Il insiste sur l'importance de prévoir assez de temps pour assurer une bonne diffusion de l'information, une discussion en profondeur et le traitement des résistances, le cas échéant.

8. Les recommandations de solutions. Bien qu'elles puissent émaner du ou des groupe(s) qui ont reçu la rétro-information, le choix des recommandations relève essentiellement du consultant.

9. La décision, quant à elle, relève exclusivement du client.

10. La mise en oeuvre. Ici, Block apporte un aspect original: bien qu'il convienne que l'implantation de la décision et son évaluation ne fassent pas partie intégrante du mandat du consultant, il recommande que celui-ci insiste pour en être tenu informé par le client, d'une part parce que sa compréhension de la problématique pourra être utile dans l'interprétation des difficultés qui pourraient surgir, et d'autre part parce que voir les résultats concrets de ses recommandations augmentera son expertise et de là, sa compétence.

3.2.1 Identification de la problématique

Nous consacrerons une section complète de notre étude (chapitre 4) à décrire la problématique de la clientèle des 16 et 17 ans à l'éducation des adultes, telle que définie par le client, en nous attardant plus particulièrement sur la perception du problème et sur les solutions envisagées ou appliquées actuellement.

3.2.2 Choix du domaine d'investigation

Notre étude portera sur les caractéristiques socio-démographiques des étudiants de 16 et 17 ans inscrits à l'éducation des adultes, mais surtout sur leur dossier académique, sur leurs attentes, leurs besoins et leur vécu à l'éducation des adultes. Nous croyons que l'étude de ces éléments permettra de recueillir l'ensemble des données pertinentes à la problématique.

3.2.3 Personnes à consulter

Nous consulterons des étudiants adultes, des enseignants, des conseillers et des gestionnaires. Consulter des personnes impliquées à des titres différents dans la problématique nous permettra de découvrir ce que Block appelle les "couches" ou les niveaux ("layers") du problème. Nous pourrons ainsi connaître la perception des principaux éléments du système-client.

3.2.4 Modes de collecte de données

Nous retiendrons trois modes de collecte de données, soit l'analyse de documents, l'interview et l'observation directe.

Bien sûr, nous viserons à amasser toutes les données permettant d'obtenir un portrait le plus juste possible de la situation, mais nous serons très attentifs à nous limiter aux données pertinentes et à mettre fin à notre enquête dès que nous aurons la certitude d'avoir recueilli tous les éléments, et que la poursuite de la recherche ne ferait qu'apporter des données redondantes. Block nous met d'ailleurs en garde:

> "Don't overinvest." (1981, p. 154)
>
> "Collect information until it starts to get repetitive. You will recognize this when you start getting bored." (1981, p. 155)

La quantité de données importe moins que le fait de considérer tous les angles sous lesquels elles peuvent être perçues, afin d'obtenir un portrait global. Il importe de plus de demeurer vigilant et de faire preuve de rigueur dans la contre-vérification des informations reçues.

3.2.4.1 Analyse de documents

Nous consulterons les recherches et recommandations récentes traitant du problème du décrochage scolaire et du raccrochage à l'éducation des adultes, recherches effectuées par des organismes sérieux et généralement dignes de foi: Conseil supérieur de l'Éducation, ministère de l'Éducation (M.E.Q.), Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.), Table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (T.R.E.A.Q.), Association des cadres scolaires du Québec (A.C.S.Q.), Statistique Canada.

Les données ainsi recueillies permettront de dégager une vue d'ensemble de la problématique au niveau provincial. Bien sûr, ces données ne seront pas toutes

transposables à la situation à la Commission scolaire Jacques-Cartier , mais elles indiqueront sans doute des pistes de recherche et de solution.

Nous consulterons aussi des documents produits par la Commission scolaire Jacques-Cartier. Celle-ci produit, entre autres, plusieurs rapports statistiques annuels (dont le Système d'information de gestion de niveau stratégique à l'éducation des adultes - S.I.G.S), décrivant les caractéristiques de la clientèle adulte, son taux de rendement, etc. Ces rapports ne sont pas spécifiques à la clientèle des 16 et 17 ans. mais il est souvent possible d'en extraire des données particulières. De plus, les données tirées de ces rapports seront utiles lorsque viendra le temps de fixer des normes réalistes aux objectifs à déterminer.

La C.S.J.C. dispose aussi, pour sa clientèle adulte, d'une banque de données très élaborée, le système G.A.M.I.N. Cette banque de données nous permettra de faire générer des tableaux statistiques et des rapports détaillés spécifiques sur les caractéristiques tant sociologiques qu'académiques de la clientèle des 16 et 17 ans.

De plus, la C.S.J.C. détient, pour chaque étudiant adulte, un dossier "physique" dans lequel on retrouve, entre autres, les résultats scolaires antérieurs, le but professionnel (si déterminé), les objectifs académiques et le plan de formation. Toutefois, pour être utilisables, ces données devront être compilées manuellement, la C.S.J.C. ne disposant pas actuellement de fichiers informatisés regroupant ces données. Comme le nombre d'étudiants adultes de 16 et 17 ans à la C.S.J.C. est relativement restreint (158), il sera possible d'obtenir pour chacun un portrait sociologique et académique.

Enfin, la C.S.J.C. a procédé, dans les deux dernières années, à des consultations auprès de sa clientèle et de ses intervenants, portant sur le nouveau régime pédagogique projeté par le M.E.Q. et sur le programme "Rattrapage scolaire" commandité par les centres Travail-Québec. On retrouve dans ces documents certains commentaires relatifs à la clientèle des 16 et 17 ans.

3.2.4.2 Interviews

Nous recourrons aux interviews pour recueillir auprès des personnes directement concernées leur perception de la problématique, leurs besoins et leurs attentes, et les pistes de solution qu'elles privilégient.

La position des étudiants adultes, principaux bénéficiaires de cette nouvelle politique, sera explorée par des moyens différents, selon que les étudiants sont âgés de plus de 18 ans, ou de moins de 18 ans. Les "vrais" adultes (18 ans et plus) ont déjà eu l'occasion d'exprimer leurs vues sur la question lors de consultations évoquées précédemment, et les rapports de ces consultations sont explicites. Nous ne jugeons donc pas nécessaire de pousser plus loin la recherche de ce côté.

Nous rencontrerons une vingtaine d'étudiants de 16 et 17 ans, choisis au hasard parmi les étudiants du centre Gérard-Filion et du Centre de services aux adultes. Nous privilégierons des rencontres individuelles, pour que chacun puisse s'exprimer spontanément, sans qu'intervienne le phénomène "d'uniformisation par la gang" (que Block (1981, p. 163) appelle "group norms" définis comme "statesments of common and acceptable ways of behaving in the group"), encore très présent à cet âge. Ces entrevues exploreront plus précisément les attentes

de ces étudiants, leur motivation, leurs objectifs, leur vécu à l'éducation des adultes.

Les interviews semi-dirigées des enseignants et des conseillers réuniront de petits groupes (4 à 8 personnes) d'intervenants qui, bien que rattachés plus particulièrement au centre Gérard-Filion (G.F.), travaillent aussi dans les autres centres de formation et sont donc bien informés de la situation qui se vit dans chacun des centres. Ces interviews se dérouleront en deux rencontres d'environ 90 minutes chacune; la première rencontre portera sur les perceptions de la problématique par ces intervenants et présentera le portrait préliminaire de cette clientèle, dressé à partir de l'analyse de documents et des rencontres avec les étudiants. Ce portrait servira à lancer la discussion et favorisera chez les intervenants la confrontation de leur perception de la problématique à celle des étudiants. La seconde rencontre, qui aura lieu deux semaines plus tard, explorera des éléments de solutions; ce délai de deux semaines assurera une meilleure intégration des informations issues de la première rencontre et accordera un temps de réflexion; de plus, ce délai permettra de rencontrer ces catégories de personnel dans le cadre des réunions bi-mensuelles déjà prévues par l'organisation, et n'entraînera donc pas de réunions supplémentaires ou de surcharge de travail.

Les cinq gestionnaires de l'éducation des adultes (directeurs de centre et coordonnateur) seront rencontrés ensemble pour une première rencontre portant sur les mêmes éléments que les premières rencontres du personnel enseignant et professionnel. Toutefois, la seconde rencontre, d'une durée de 60 minutes, sera individuelle, car l'emploi du temps de ces personnes rendrait difficile une deuxième rencontre de groupe. En plus d'explorer les éléments de solution,

cette rencontre portera sur les efforts à consentir dans l'implantation de cette nouvelle politique.

Le lecteur trouvera en annexe les schémas d'entrevue proposés lors de ces rencontres.

3.2.4.3 Observation directe

L'auteure du présent rapport est actuellement directrice adjointe d'un centre d'éducation des adultes à la Commission scolaire Jacques-Cartier. Ses fonctions lui permettent une observation directe du milieu. En plus des pièges qui guettent le consultant interne, déjà évoqués à la section 2.3.2.2, cette position privilégiée pose le problème d'une perception éventuellement biaisée. Or, Block se montre rassurant sur cet aspect:

> "In selecting the dimensions of your diagnosis, you predefine the problem somewhat, but there is no reason to feel anxiety about biaising the data (...) Do not treat this as bias, treat it as insight - your predefinition of the problem is valuable and gives you good clues how to spend your data collection time. Trust this. You do need to keep listening as you're collecting data to see if there are other issues that you don't know about. If there are, you need to pursue them. The point is to not treat the insight of your own feeling about being part of the organization as bias, treat it as useful guidelines." (1981, p. 156)

Comme on le voit, l'observation directe pourra guider la recherche, indiquer des pistes d'exploration. Elle pourra aussi parfois faciliter la "lecture entre les lignes", une meilleure compréhension du "non-dit" et des jeux d'influence. Elle aidera aussi à détecter les attitudes défensives lors des interviews, à déceler le niveau d'intérêt envers la problématique et la quantité d'énergie que les

intervenants sont prêts à consacrer à sa résolution. Enfin, elle permettra de situer la problématique dans le contexte historique et culturel de l'organisation.

Toutefois, la prudence s'impose. L'observateur devra toujours conserver à l'esprit un doute quant à ses perceptions et quant à son interprétation des faits. Il devra rigoureusement les contre-vérifier afin d'éliminer tout biais éventuel.

3.2.5 Traitement des données

Le traitement des données d'effectuera selon la méthode classique, soit le tri des informations, pour ne conserver que les plus pertinentes, le regroupement des données (nous privilégierons les tableaux, afin de faciliter au lecteur l'appropriation des données) et l'analyse de ces données.

3.2.6 Rétro-information

La rétro-information sera donnée en au moins deux temps. Une première rétro-information sera diffusée aux intervenants immédiats (gestionnaires, conseillers, enseignants) lors de la première rencontre, et présentera, comme on l'a déjà indiqué précédemment, un portrait préliminaire de la clientèle des 16 et 17 ans.

Une deuxième rétro-information sera présentée à la fin de la recherche au coordonnateur au Service de l'éducation des adultes, le "client" au sens strict du terme, qui a commandé la présente étude. Cette information présentera un portrait final de la situation, une analyse des données, des hypothèses de politique et la recommandation d'une politique.

Lors de cette rencontre, nous déterminerons avec le client quelles informations devront être diffusées, et à qui elles le seront. Il est vraisemblable de penser

qu'une présentation devra être faite au Conseil des commissaires et à la Direction générale de la Commission scolaire Jacques-Cartier, les seuls habilités à adopter une nouvelle politique, et à l'équipe de gestionnaires, qui devra l'implanter. Nous croyons essentiel d'informer les intervenants, et surtout les étudiants adultes de la nouvelle politique et des besoins auxquels elle prétend répondre. Les modalités de cette rétro-information restent à déterminer avec le coordonnateur de l'éducation des adultes.

3.2.7 Recommandations

Nous présenterons les hypothèses de politique les plus susceptibles de résoudre la problématique; nous en décrirons les principaux aspects positifs et négatifs.

Nous recommanderons ensuite celle qui nous semble la plus prometteuse, et nous justifierons notre choix.

3.2.8 Mise en oeuvre

Bien que la mise en oeuvre, le contrôle et l'évaluation ne fassent pas partie de notre mandat, nous nous permettrons quelques observations sur les éléments qui, selon nous, devront être pris en considération lors de ces trois étapes.

4. DÉFINITION DU PROBLEME

4.1 CADRE LÉGISLATIF - LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Rappelons qu'adoptée le 23 décembre 1988, la Loi sur l'instruction publique, stipule que "toute personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire (i.e. qui a eu 16 ans avant le 30 juin précédant le début de l'année scolaire en cours) a droit aux services éducatifs prévus par le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes" (art. 2).

4.2 NOMBRE D'ÉTUDIANTS TOUCHÉS PAR LA POLITIQUE

Le Service de l'éducation des adultes (S.E.A.) accueille des jeunes de 16 et 17 ans depuis septembre 1990.

Les données pour l'année scolaire 1991-1992 sont les suivantes:

Tableau 1 - Nombre d'étudiants

Type de formation	Centre de formation	# d'étudiants 16 et 17 ans	# d'étudiants total du centre	% des 16 et 17 ans vs # total étudiants
formation générale	Train-en-Marche	36	802	4,5%
	Gérard-Filion	74	1700	4,4%
	Total form. gén.	110	2502	4,4%
alphabét.	C.S.A.	48	621	7,7%
TOTAL S.E.A.		158	3123	5%

Source: S.E.A. Caractéristiques des usagers de l'éducation des adultes 1991-1992

Parmi les 158 étudiants de 16 et 17 ans, seulement deux recevaient de l'aide sociale, ce qui laisse présumer que cette clientèle est majoritairement à la charge des parents, bien que certains puissent subvenir partiellement à leurs besoins par des revenus de travail.

On note que c'est dans le secteur de l'alphabétisation que se retrouve la plus forte proportion d'étudiants de 16 et 17 ans, soit 7,7%.

4.3 PERCEPTION DU PROBLEME PAR LES INTERVENANTS

Toutes les sources consultées (étudiants adultes, enseignants, conseillers, gestionnaires) perçoivent sensiblement le même problème, à savoir que les étudiants de 16 et 17 ans manquent de motivation et de maturité, dérangent les classes par leur comportement inadapté et que le modèle de formation véhiculé à l'éducation des adultes ne leur convient pas. Ainsi, dans le document de travail "Les jeunes en alpha et pré-secondaire" (1992), la directrice de ce centre décrit la problématique en ces termes:

> "Un grand nombre de jeunes qui sont dans notre centre sont issus de l'adaptation scolaire. Pour la plupart, leur fonctionnement n'est pas adapté, que ce soit au niveau de leurs capacités, de leur motivation ou de leur comportement.
>
> La venue en grand nombre de ces jeunes perturbe le fonctionnement des ateliers aux adultes et ceux-ci y sont mal à l'aise, ce qui les incite à l'abandon." (p. 1)

Quant à eux, les gestionnaires des centres de formation générale affirment:

> "Nous faisons un rapprochement avec certains cas au comportement semblable en formation générale; nous vivons pour la première fois depuis longtemps des problèmes de discipline et même des comportements

agressifs des plus vieux envers ces jeunes." (Comité de l'éducation des adultes, 1er avril 1992)

Le problème a aussi été soulevé les 14 et 26 mai 1992 lors d'une consultation de 21 étudiants bénéficiaires de l'aide sociale sur l'évaluation de l'ensemble des services offerts au S.E.A.; ces étudiants se sont massivement plaints que l'arrivée des 16 et 17 ans avait modifié l'atmosphère des classes, car le comportement indiscipliné de ces derniers accaparait l'énergie et le temps des enseignants, et car ces jeunes n'arrivaient pas à s'intégrer au groupe, n'ayant pas terminé leur adolescence et n'ayant pas réglé leur attitude de rejet des adultes.

Enfin, lors d'une consultation plus vaste sur le projet de règlement du M.E.Q. sur le futur régime pédagogique pour les adultes, les personnes consultées (étudiants et intervenants) se sont prononcées très majoritairement (37 contre 3, soit 93%) contre l'article 1 du chapitre 1 qui prévoit l'admission à l'éducation des adultes de

> "toute personne (...) qui a atteint l'âge de 16 ans au dernier jour de l'année scolaire précédant sa demande d'admission aux services éducatifs prévus pour les adultes." (Direction générale des programmes, 1992, p. 3)

Dans les trois pages de commentaires qui ont résulté de cette consultation (C.S.R.C., avril 1992, p. 3 à 5), on insiste sur le manque de maturité et d'autonomie de ces jeunes, sur le fait que la motivation semble venir des parents plutôt que des jeunes eux-mêmes, on craint que l'éducation des adultes ne devienne le déversoir des cas-problèmes du secteur des jeunes.

Il est intéressant de noter que les 16 et 17 ans suscitent des réactions d'une importance relativement disproportionnée à leur nombre réel (5% de l'ensemble de la population étudiante). À tort ou à raison, il semble qu'on ne voit qu'eux, qu'on n'entend qu'eux, qu'on ne parle que d'eux.

4.4 SOLUTIONS ENVISAGÉES ACTUELLEMENT

Devant les pressions qu'ils subissent du personnel enseignant et des étudiants, les gestionnaires ont décidé d'appliquer les solutions suivantes:

En alphabétisation,

> "mettre en place, pour septembre 1992, des groupes composés exclusivement de jeunes de moins de 21 ans. Ces groupes permettraient d'évaluer les possibilités des jeunes et de les orienter selon celles-ci. Cette période, d'une durée d'une session, permettrait aussi une bonne préparation à la formation pré-secondaire tant au niveau de la motivation qu'au niveau des acquis scolaires et non-scolaires." (Les jeunes en alpha et pré-secondaire, 1992, p. 2)

En formation générale, on a décidé de référer d'abord au BAC l'élève de 16 ou 17 ans qui revient en formation (le BAC étant l'école de raccrocheurs de la Commission scolaire Jacques-Cartier qui applique le régime pédagogique des jeunes).

Ces solutions ont toutefois été conçues sans étude approfondie de la situation et nous apparaissent relever plutôt d'une méthode de tâtonnement, par "essais et erreurs" que d'une démarche rigoureuse. Il s'agit de solutions temporaires, non agréées par le Conseil des commissaires, qui seront tentées d'ici l'implantation de la politique qui fait l'objet de la présente étude.

5. ANALYSE DES DONNÉES

5.1 DYNAMIQUE DU PROBLEME

Le Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire Jacques-Cartier utilise deux indicateurs pour mesurer l'efficacité de ses services et pour évaluer s'il remplit bien le principal mandat qui lui est dévolu, soit la formation scolaire des adultes. Ces deux indicateurs sont le niveau de persévérance de la clientèle (mesuré par le taux d'abandon) et, en formation générale, le rendement scolaire (mesuré par le rapport heures-élèves par unité réussie).

On peut se demander en quoi ces deux indicateurs reflètent le niveau de performance du S.E.A. Au S.E.A., on est convaincu que si les étudiants persévèrent et réussissent leurs cours dans un délai raisonnable, c'est que les services offerts soutiennent la motivation et facilitent l'apprentissage, qu'ils sont donc adaptés aux besoins de la clientèle.

La dynamique du problème (ou chaîne causale) s'illustrerait ainsi:

services adaptés ---> facilitation de l'apprentissage ---> motivation ---> persévérance et rendement ---> atteinte de l'objectif académique

Par services adaptés, nous entendons des services qui répondent aux caractéristiques, attentes et besoins de la clientèle. Cette adaptation doit toutefois respecter les contraintes pédagogiques et financières imposées par le M.E.Q. et les contraintes organisationnelles de la Commission scolaire Jacques-Cartier.

Des services adaptés facilitent l'apprentissage, en ce sens qu'ils permettent la mise en place d'éléments supportant l'apprentissage. Il ne s'agit pas ici de diluer le contenu des programmes ou de baisser les normes d'évaluation, mais plutôt d'adopter des méthodes pédagogiques et d'offrir des services complémentaires qui offrent des conditions favorables à l'acte d'apprendre et à la réussite scolaire.

La réussite scolaire est l'un des éléments majeurs de la motivation; nous croyons que plus l'étudiant vit des expériences de succès, plus il sera intéressé par ses apprentissages. Cet intérêt l'amènera à persévérer et à consacrer plus de temps et d'énergie à ses études, ce qui entraînera un meilleur rendement.

Les intervenants consultés s'entendent sur le fait que plus un étudiant réussit, est motivé, persévère et obtient un bon rendement, plus les probabilités qu'il atteigne son objectif académique augmentent. Il faut noter ici que l'objectif académique ne consiste pas nécessairement en l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (D.E.S.), mais dans bien des cas, vise plutôt à compléter les préalables pour l'admission en formation professionnelle ou aux études collégiales.

Notre étude devra donc s'attarder à analyser si les services offerts actuellement à la clientèle des 16 et 17 ans sont adaptés à ses besoins et favorisent l'atteinte de ses objectifs académiques. Dans le cas contraire, nous nous demanderons comment une nouvelle politique pourrait modifier ces services, à quel prix, et nous nous interrogerons sur le ratio coûts/efficacité.

5.2 RAISONS D'ETRE DE LA POLITIQUE

Dans la présente section, nous tenterons de préciser la problématique, de confirmer ou d'infirmer la perception des intervenants du milieu. Nous tracerons le portrait de la clientèle des 16 et 17 ans et nous décrirons comment elle vit son intégration à l'éducation des adultes.

Nous étudierons comment la problématique est vécue dans l'ensemble du réseau scolaire québécois, et nous comparerons ensuite la situation provinciale à celle qui prévaut à la Commission scolaire Jacques-Cartier.

5.2.1. SITUATION DANS L'ENSEMBLE DU RÉSEAU SCOLAIRE QUÉBÉCOIS

Le malaise qui sévit à la C.S.J.C. ne lui est pas particulier. Il est ressenti dans l'ensemble du réseau scolaire québécois. L'année scolaire 1991-1992 a été particulièrement fertile en études sur le phénomène du décrochage scolaire et sur celui du "raccrochage" à l'éducation des adultes. Le M.E.Q., le Conseil supérieur de l'éducation, la Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.), Emploi et Immigration Canada se sont penchés sur la question. Il en ressort les principaux éléments suivants.

5.2.1.1 Importance relative de la clientèle

Les jeunes de 16 et 17 ans constituent 18% de la clientèle des Services de l'éducation des adultes, selon le M.E.Q. et la C.E.Q.; le Conseil supérieur de

l'éducation ramène toutefois cette proportion à 13%, et l'Association des cadres scolaires du Québec, à 16%.

5.2.1.2 Caractéristiques socio-démographiques de cette clientèle

Sexe: 56% des étudiants de 16 et 17 ans inscrits à l'éducation des adultes sont de sexe masculin et cette proportion de la clientèle masculine va croissant, selon Statistique Canada (1991, p. 8).

Situation familiale: 80% des étudiants de 16 et 17 ans sont célibataires, n'ont pas d'enfants et vivent chez leurs parents. 62% vivent dans des familles biparentales, 30% dans des familles monoparentales. Selon le M.E.Q.,

> "ils sont nettement plus nombreux (que la moyenne) à vivre (...) avec des parents qui ont une faible scolarité et une situation économique plus difficile." (Direction de la recherche, 1991, p. 73)

Situation financière: La majorité des étudiants travaillent, soit à temps plein (15%), soit à temps partiel (60%). Leurs revenus sont peu élevés: 46% gagnent moins de 250$ par mois et 31% gagnent entre 250$ et 500$ par mois. Mais comme 70% ne contribuent pas aux dépenses courantes (nourriture, logement et entretien) et que 23% les partagent avec quelqu'un d'autre (surtout sous la forme d'une pension payée aux parents), ils ne considèrent pas leur situation financière actuelle comme précaire.

5.2.1.3 Dossier scolaire

Niveau scolaire complété lors de l'admission:

- 54% ont complété la deuxième année du secondaire;
- 30% ont étudié en quatrième ou en cinquième année du secondaire, mais ne l'ont pas complétée pour cause d'échec dans une ou des matières, ou pour cause d'abandon en cours d'année;
- 4% ont terminé un certificat d'études professionnelles ou une attestation d'études professionnelles.

Potentiel d'apprentissage: La très grande majorité ne souffrent pas de troubles graves d'apprentissage. Toutefois, au moment du décrochage, 10% (selon Statistique Canada, 1991, p. 4) ou 28% (selon le M.E.Q., 1991, p. 19) se retrouvaient en situation d'échec en ce qui touche la moyenne générale et 91% échouaient au moins une matière. Plusieurs ont doublé une année à l'élémentaire et 83% accusent un retard académique d'au moins un an.

> "Les jeunes dont il est question ici sont ceux qui se retrouvaient souvent à l'extrême gauche de la courbe normale." (C.E.Q., 1992, p. 10)

Raisons du décrochage: Selon le M.E.Q. (1991, p. 40) et la C.E.Q. (1992, p. 8 et 12), les jeunes consultés ont donné la ou les raisons suivantes pour expliquer leur décrochage:

- 58% voulaient intégrer le marché du travail;
- 48% ont quitté à cause d'échec(s) scolaire(s);
- 40% n'avaient aucune idée de leur future orientation professionnelle;
- 27% ont été incités par le personnel de leur école à aller étudier à l'éducation des adultes.

Retour aux études: 46% des décrocheurs finissent par revenir aux études, et pour 75% d'entre eux, le retour s'effectue moins d'un an après le décrochage. 83% étudient à temps plein.

Objectif du retour: développer une meilleure qualification sur le marché du travail. (C.E.Q., 1992, p. 6)

Niveau scolaire suite au classement à l'éducation des adultes:

- 5% en alphabétisation;
- 11% en pré-secondaire;
- 21% au premier cycle du secondaire;
- 59% au deuxième cycle du secondaire.

Objectif académique:

- 13% veulent aller à l'Université;
- 30% veulent obtenir un diplôme d'études collégiales (D.E.C.);
- 30% veulent obtenir un diplôme d'études secondaires (D.E.S.);
- 17% veulent obtenir un diplôme d'études professionnelles (D.E.P.);
- 10% ne savent pas.

Selon le M.E.Q. (1991, p. 69), cet objectif est réaliste dans la grande majorité des cas; on peut toutefois s'interroger sur le réalisme de ceux qui visent un titre universitaire.

Cheminement à l'éducation des adultes: 21% des 16 et 17 ans à l'éducation des adultes en sont à leur deuxième retour à l'éducation des adultes et 5% en sont à leur troisième.

Perception des avantages et des inconvénients de l'éducation des adultes par les 16 et 17 ans (avant et après leur admission): Les 16 et 17 ans sont attirés à l'éducation des adultes par la possibilité d'avancer à leur rythme, de n'étudier que les matières obligatoires, de concilier études et travail; ils croient les exigences de rendement moindres qu'au secteur "jeunes" et s'attendent à recevoir un soutien individuel important des enseignants. Cette perception idéalisée de l'éducation des adultes leur fait rejeter toutes les autres alternatives, comme par exemple les écoles spéciales pour raccrocheurs, du fait que le régime pédagogique qui y est appliqué est celui des jeunes et que le modèle pédagogique se rapproche beaucoup de celui de l'école secondaire qu'ils ont déjà connu et qu'ils ne veulent pas revivre.

Ils déchantent vite une fois inscrits: les groupes sont trop nombreux pour permettre un suivi individuel constant et les jeunes se sentent laissés à eux-mêmes; ils manquent de l'autonomie nécessaire pour prendre leur formation en main; les tests à l'admission les déclassent de plusieurs niveaux, surtout en français; le contingentement des places pour les cours à temps partiel les oblige parfois à opter pour le temps plein; les études requièrent plus de temps qu'ils ne prévoyaient et ils arrivent difficilement à concilier travail et études (ils négligent donc les études); enfin, ils se retrouvent minoritaires dans les groupes et n'arrivent pas à s'identifier aux autres étudiants (plus âgés), ni à développer un sentiment d'appartenance.

Quant aux intervenants consultés, ils attribuent le problème au manque d'encadrement et de soutien professionnel, d'une part, et au manque de motivation de cette clientèle, d'autre part. (Conseil supérieur de l'éducation, 1992, p. 55-56)

5.2.2. SITUATION A LA COMMISSION SCOLAIRE JACQUES-CARTIER

Nous tracerons maintenant le portrait de la clientèle des 16 et 17 ans à l'éducation des adultes de la Commission scolaire Jacques-Cartier.

Précisons tout d'abord que le Service de l'éducation des adultes (S.E.A.) de la C.S.J.C. comprend trois centres de formation: deux centres de formation générale offrant les cours de niveau pré-secondaire, 1er cycle (Sec. 1 et 2) et 2e cycle (Sec. 3, 4 et 5): le centre Train-en-Marche offre un horaire de jour, surtout pour les étudiants à temps plein; le centre Gérard-Filion offre un horaire de soir et regroupe des étudiants à temps plein et à temps partiel; le troisième centre, le Centre de services aux adultes (C.S.A.) offre des cours d'alphabétisation, tant de jour que de soir, tant à temps plein qu'à temps partiel.

5.2.2.1 Importance relative de la clientèle

A la C.S.J.C., la clientèle des 16 et 17 ans à l'éducation des adultes est proportionnellement beaucoup moins importante que dans l'ensemble du Québec, ne comptant que pour 5% de l'ensemble des étudiants adultes (7,7% en alphabétisation) (voir tableau 1, section 4.2); on est très loin des 18% estimés par le M.E.Q. et la C.E.Q.

5.2.2.2 Caractéristiques socio-démographiques de cette clientèle

Tableau 2 - Sexe des étudiants

Type de formation	Centre de formation	Pourcentage de garçons	Pourcentage de filles
formation générale	Train-en-Marche	81%	19%
	Gérard-Filion	66%	34%
	Total form. gén.	71%	29%
alphabét.	C.S.A.	62%	38%
TOTAL S.E.A		69%	31%

Source: C.S.J.C. Rapport COGA0137 et COGA0137X (7 mai 1992)

La proportion des étudiants de sexe masculin à la C.S.J.C. (69%) est supérieure à la proportion provinciale (56%), tout particulièrement au centre de formation générale Train-en-Marche (81%). (Voir tableau 2)

Situation familiale et financière: Puisque seulement deux des 158 étudiants de 16 et 17 ans (1,3%) sont bénéficiaires d'aide sociale, on peut présumer que la presque totalité sont à la charge de leurs parents, bien que la C.S.J.C. n'ait pas de données sur ce sujet. Le type de famille à laquelle ils appartiennent (biparentale ou monoparentale), leur état civil et leur situation financière ne sont pas connus non plus.

5.2.2.3 Dossier scolaire

En formation générale, nous avons analysé en détail le dossier de tous les étudiants de 16 et 17 ans en formation générale au S.E.A.

En alphabétisation, nous avons utilisé les données de l'étude de Gilles-Jean Patry (1991). Cette enquête voulait vérifier les caractéristiques de la jeune clientèle inscrite en alphabétisation et identifier les impacts spécifiques que leur présence pouvait entraîner dans les classes. Elle portait sur le dossier de tous les étudiants de 16 à 20 ans inscrits en 1990-1991. Nous en avons extrait les données plus particulières aux étudiants de 16 et 17 ans.

Niveau scolaire complété lors de l'admission:

Tableau 3 - Niveau scolaire complété lors de l'admission à l'éducation des adultes

Niveau	T.E.M.	G.F.	% form. gén.	Alpha	Total S.E.A.	%
6e ou adapt.	9	4	12%	22	35	22%
Sec. 1	22	18	37%	20	60	38%
Sec. 2	4	13	15%	6	23	15%
Sec. 3	1	7	7%		8	5%
Sec. 4	0	10	9%		10	6%
Sec. 5	0	22	20%		22	14%
Total	36	74	100%	48	158	100%

On constate que 40% des étudiants de 16 et 17 ans ont complété au moins la deuxième année du secondaire, ce qui est inférieur à la moyenne provinciale de 54% pour cette même clientèle. (Voir tableau 3)

Potentiel d'apprentissage: En alphabétisation, l'étude de Gilles-Jean Patry (1991) évalue à 37% le nombre d'étudiants dont les aptitudes ont été jugées "suffisantes"; 63% éprouvent donc des problèmes d'apprentissage certains.

En formation générale, l'étude des dossiers a permis de constater que 44% des étudiants en formation générale du centre Gérard-Filion avaient échoué au moins une année; 97% des étudiants du centre Train-en-Marche étaient dans la même situation. Si on y ajoute la clientèle en alphabétisation, on obtient une proportion de 76% d'étudiants de 16 et 17 ans ayant échoué au moins une année scolaire. Bien que très forte, cette proportion est toutefois légèrement inférieure à la moyenne provinciale de 83% pour la clientèle des 16 et 17 ans.

Si on ajoute au nombre d'étudiants ayant échoué au moins une année, le nombre d'étudiants ayant échoué au moins une matière, on obtient pour l'ensemble des étudiants de 16 et 17 ans une proportion d'au moins 85%, alors que la moyenne provinciale est de 91%.

Ces données confirment ce que les intervenants du Service de l'éducation des adultes affirmaient déjà: la majorité des étudiants de 16 et 17 ans éprouvent des difficultés d'apprentissage et ils n'arrivaient pas à répondre aux exigences du secteur régulier.

Raisons du décrochage: Le S.E.A. ne détient pas de données sur les raisons du décrochage de ces jeunes de l'école régulière. Toutefois, les perceptions qu'en ont les intervenants nous portent à croire que les motifs relevés dans les études du M.E.Q. (1991) et de la C.E.Q. (1992) (voir section 5.2.1.3) reflètent sensiblement ceux de la clientèle de la C.S.J.C., à savoir: désir d'intégrer le marché du travail, échec scolaire, orientation professionnelle confuse ou inexistante, incitation du personnel de l'école à transférer à l'éducation des adultes.

Retour aux études:

Tableau 4 - Temps plein ou temps partiel?

Type de formation	Centre de formation	# d'étudiants à temps plein	% t. plein	# d'étudiants à temps partiel	% t. partiel
formation générale	Train-en-Marche	36	100%	0	0%
	Gérard-Filion	23	31%	51 *	69%
	Total form. gén.	59	54%	51	46%
alphabét.	C.S.A.	35	73%	13	27%
TOTAL S.E.A.		94	59%	64	41%
MOYENNE PROVINCIALE (étudiants de 16 et 17 ans)			83%		17%

* Sur ces 51 étudiants inscrits à temps partiel, 22 (soit 34% des étudiants à temps partiel et 14% de la population totale des 16 et 17 ans) détenaient leur D.E.S. et venaient compléter des cours préalables aux études post-secondaires.

Source: C.S.J.C. Rapport COGA0137 et COGA0137X (7 mai 1992)

59% des étudiants de 16 et 17 ans étudient à temps plein (par rapport à 83% au niveau provincial) et 41% à temps partiel (17% au niveau provincial); 34% des étudiants à temps partiel (soit 14% de la population totale des 16 et 17 ans) détiennent leur D.E.S. et viennent compléter des cours préalables aux études post-secondaires.

Tableau 5 - Niveau scolaire à l'éducation des adultes suite aux tests de classement

CENTRE DE FORMATION	ALPHA	FORMATION GÉNÉRALE pré-sec.	1er cycle	2e cycle
Train-en-Marche	0% (0)	89% (32)	11% (4)	0% (0)
Gérard-Filion	0% (0)	31% (23)	20% (15)	49% (36)
Total formation générale	0% (0)	50% (55)	17% (19)	33% (36)
C.S.A.	100% (48)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
TOTAL S.E.A	30% (48)	35% (55)	12% (19)	23% (36)
MOYENNE PROVINCIALE (étudiants de 16 et 17 ans)	5%	11%	21%	59%

Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'étudiants

Source: C.S.J.C. Rapport COGA0137 et COGA0137X (7 mai 1992)

Les résultats relatifs au niveau scolaire suite aux tests de classement à l'éducation des adultes nous laissent perplexes. On constate un écart très important au niveau du classement des étudiants de 16 et 17 ans par rapport à

l'ensemble de la province: un total de 65% des étudiants au S.E.A. de la Commission scolaire Jacques-Cartier (30% en alphabétisation et 35% en pré-secondaire) sont classés à un niveau inférieur au premier cycle du secondaire, par rapport à 16% au niveau provincial (5% en alphabétisation et 11% en pré-secondaire). De même, seulement 23% des étudiants de la C.S.J.C. sont classés au deuxième cycle du secondaire par rapport à 59% au niveau provincial. (Voir tableau 5) On a vu précédemment que la clientèle des 16 et 17 ans du S.E.A. éprouve autant de difficultés d'apprentissage que la clientèle des étudiants de 16 et 17 ans de l'ensemble de la province, et qu'une proportion moindre a complété au moins la deuxième année du secondaire (40% vs 54%). A la rigueur, on pourrait s'attendre à un niveau de départ moyen un peu plus bas pour la clientèle du S.E.A., mais pas à un écart aussi important. Plusieurs pistes d'explication (interprétation différente des tests de classement, différence dans les modalités de déclaration de niveaux, etc.) nous ont été proposées, mais aucune n'a pu être vérifiée de façon probante.

Objectif professionnel:

En alphabétisation, Gilles-Jean Patry (1991, p. 5) note que:

> "50% poursuivent un objectif précis. (...) L'élément réaliste/irréaliste n'est pas coté. Cette opération exigerait une investigation approfondie que la présente enquête n'autorise pas."

En formation générale, les répondants ont indiqué l'objectif professionnel suivant:

- 24% veulent exercer une profession nécessitant un diplôme universitaire, (dont 15% ont déjà un D.E.S. et 5% ont déjà complété la quatrième année du secondaire);
- 28% veulent exercer un métier nécessitant la réussite d'un D.E.C. (dont 7% n'ont pas complété la deuxième année du secondaire);
- 26% veulent exercer un métier sanctionné par un D.E.P.;
- 22% ne savent pas.

A première vue, en formation générale, les objectifs professionnels semblent réalistes, sauf sans doute pour les 4% qui visent un titre universitaire et qui n'ont pas complété leur quatrième année du secondaire et pour les 7% qui visent un D.E.C., mais n'ont pas complété leur deuxième année du secondaire.

Il faut toutefois noter que 22% des étudiants en formation générale et 50% des étudiants en alphabétisation n'ont aucun objectif professionnel. Ramenée à l'ensemble du S.E.A., cette proportion atteint 30% de jeunes de 16 et 17 ans qui fréquentent l'éducation des adultes sans trop savoir où ces études doivent les mener. Cette proportion semble supérieure à celle de l'ensemble de la province (10%), mais il faut noter que dans l'enquête provinciale de la C.E.Q., 30% des répondants visaient un D.E.S., mais sans l'associer à un objectif professionnel précis, ce qui porterait la moyenne provinciale à 40%, soit très semblable à celle du S.E.A.

Or, cette donnée est importante du fait que nous croyons que la poursuite d'un objectif professionnel précis influe favorablement sur la motivation de l'étudiant.

Le S.E.A. compte donc près du tiers de ses étudiants de 16 et 17 ans qui étudient sans but précis, peut-être sous la pression de leurs parents ou incités par les campagnes médiatiques qui insistent sur l'importance de détenir un diplôme d'études secondaires pour intégrer le marché du travail. Encore faudrait-il que l'étudiant sache quel secteur du marché du travail l'attire et lui convient.

Nombre d'unités manquantes pour l'atteinte de l'objectif professionnel (secteur jeunes vs secteur adultes):

Pour obtenir un D.E.S. au secteur des jeunes, un étudiant doit cumuler 130 unités de la première année à la cinquième année du secondaire.

Pour obtenir un D.E.S. au secteur des adultes, un étudiant peut devoir compléter jusqu'à 115 unités, soit 10 unités de français pré-secondaire, 51 unités de français, anglais et mathématiques de la première à la troisième années du secondaire et 54 unités de la quatrième et de la cinquième années du secondaire (incluant 6 unités obligatoires en anglais et 12 unités obligatoires en français).

Si on prend pour acquis que l'étudiant classé en alphabétisation n'a accumulé aucun crédit (selon Gilles-Jean Patry (1991, p.5), 87% n'ont pas terminé la première année du secondaire), celui-ci devra donc compléter 115 unités pour obtenir un D.E.S., en supposant, bien sûr, qu'il ait les capacités intellectuelles requises. Il pourrait s'agir d'un gain net de 15 unités, mais ce gain est annulé, par le temps que l'étudiant doit d'abord passer en alphabétisation pour acquérir les notions de base préalables à son admission au secondaire.

En formation générale, parmi l'échantillon retenu, si on exclut les étudiants inscrits à des cours préalables aux études post-secondaires, on obtient une moyenne de 67 unités manquantes au régime des jeunes, contre 61 unités manquantes au régime des adultes, pour atteindre l'objectif académique déclaré. Comme on le voit, la différence n'est pas très importante.

De plus, pour 47% des dossiers étudiés, le nombre d'unités manquantes est inférieur dans le régime des jeunes, et égal pour 24% des cas; il ne reste donc que 29% des jeunes de 16 et 17 ans pour qui l'atteinte de l'objectif académique nécessite de compléter moins d'unités à l'éducation des adultes qu'au secteur des jeunes.

Les étudiants inscrits à des cours préalables aux études post-secondaires doivent compléter 22 unités, en moyenne.

Taux d'abandon à l'éducation des adultes:

Tableau 6 - Taux d'abandon

Type de formation	Centre de formation	% abandon temps plein 16-17 ans	% abandon t. partiel 16-17 ans	% abandon total 16-17 ans	% abandon** popul. totale
formation générale	Train-en-Marche	29% (10)	N/A	29% (10)	11% (91)
	Gérard-Filion	26% (6)	57% (28) *	46% (34)	18% (320)
	Total form. gén.	28% (16)	57% (28)	38% (44)	16% (411)
alphabét.	C.S.A.	32% (11)	29% (4)	31% (15)	24% (128)

Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'étudiants

* Parmi les étudiants à temps partiel de Gérard-Filion, on note un taux d'abandon de 59% chez les étudiants en poursuite de préalables et de 56% pour ceux qui visent un D.E.S.

** Chiffres préliminaires, C.S.J.C., S.I.G.S. 1991-1992 (9 octobre 1992)

Le tableau 6 nous indique qu'en formation générale, le taux d'abandon des étudiants de 16 et 17 ans est deux fois et demie plus élevé chez les étudiants à temps partiel que chez les étudiants à temps plein (57% d'abandon au temps partiel - 28% au temps plein). Le taux d'abandon est identique dans les deux centres pour les étudiants à temps plein (29% au T.E.M. - 26% à G.F.). Cette donnée est importante puisqu'elle semble indiquer que ni le modèle pédagogique (enseignement surtout magistral au T.E.M., enseignement surtout individualisé à G.F.), ni le niveau d'encadrement (tutorat au T.E.M., pas de tutorat à G.F.) ne semblent influencer la persévérance des étudiants.

Au T.E.M., le taux d'abandon des étudiants de 16 et 17 ans est plus de deux fois plus élevé que celui de l'ensemble de la clientèle adulte (29% vs 11%). A G.F., le taux d'abandon des étudiants de 16 et 17 ans à temps plein est sensiblement plus élevé que celui de l'ensemble de la clientèle adultes (26% vs 18%); de plus, on note un écart très important (trois fois et demie plus élevé) entre le taux d'abandon des étudiants de 16 et 17 ans à temps partiel et celui de l'ensemble de la clientèle adulte (57% vs 16%).

En alphabétisation, le taux d'abandon est le même pour le temps plein que pour le temps partiel (32% et 29%); dans le cas du temps partiel, il faut toutefois souligner que les chiffres sont moins significatifs, du fait du nombre beaucoup plus restreint d'étudiants impliqués (4). Le taux d'abandon des étudiants de 16 et 17 ans en alphabétisation est aussi sensiblement plus élevé que celui de la clientèle adulte en général (31% vs 24%).

Rendement académique à l'éducation des adultes:

En alphabétisation, l'étude de Gilles-Jean Patry (1991, p. 5 et 7) révèle que

> "le processus d'apprentissage est plus ou moins adapté ou carrément inadapté pour 68% des sujets."

En formation générale, on obtient les ratios suivants:

Tableau 7 - Rendement heures-élèves financées / unités réussies

Type de	Centre de formation	temps plein 16-17 ans	t. partiel 16 - 17 ans	total 16-17	popul. totale
formation générale	Train-en-Marche	33 h/un	N/A	33 h/un	27 h/un
	Gérard-Filion	36 h/un	22 h/un *	30 h/un	29 h/un
	Total form. gén.	34 h/un	22 h/un	32 h/un	28 h/un

* Chez les étudiants à temps partiel de Gérard-Filion, obtient un ratio de 24 h/un pour les étudiants en poursuite de préalables et de 21 h/un pour ceux qui visent un D.E.S.

Source: S.E.A. Grille de planification et de suivi globaux en formation générale 1990-1991 (21 février 1992)

On constate que les étudiants de 16 et 17 ans à temps plein, dont le taux d'abandon est plus élevé que celui de la clientèle adulte en général (Voir tableau 6), ont un taux de rendement nettement inférieur (21% plus bas). (Voir tableau 7)

Chez les étudiants à temps partiel, l'abandon est très fort (57%). Toutefois, ceux qui poursuivent leur formation ont un rendement supérieur de 21% à celui de la clientèle adulte en général.

Perception des avantages et des inconvénients de l'éducation des adultes par les 16 et 17 ans (avant et après leur admission): Les étudiants de 16 et 17 ans vivent difficilement leur passage à l'éducation des adultes à la Commission scolaire Jacques-Cartier.

Ils y arrivent avec les mêmes attentes que les étudiants de 16 et 17 ans de l'ensemble de la province, soit n'étudier que les matières obligatoires, à leur rythme, avec des exigences moindres qu'au secteur des jeunes, en conciliant travail et études et en recevant un soutien individuel important des enseignants.

Ceux qui s'inscrivent à temps partiel quittent massivement; ils constatent qu'ils ne peuvent concilier travail ou études au cégep avec les cours du soir, que la charge de travail est très supérieure à celle à laquelle ils s'attendaient; ils n'arrivent pas à prendre en charge leur formation dans un modèle d'enseignement individualisé. Ceux qui persévèrent (43%) obtiennent des résultats sensiblement supérieurs à la moyenne, mais il s'agit des étudiants les plus doués, les plus autonomes, qui arrivent à entretenir eux-mêmes leur motivation. Tous les autres se sont retirés eux-mêmes de la course, sans demander d'aide à qui que ce soit, et souvent même, sans en informer leurs parents.

Ceux qui étudient à temps plein persévèrent plus longtemps. Mais ils éprouvent tout autant de difficultés à assumer leur autonomie. Leur rendement s'améliore un peu lorsqu'ils sont encadrés par un tuteur et étudient dans un modèle magistral, comme au T.E.M., mais ce rendement demeure encore relativement bas (33 h/un). Selon les intervenants, ces étudiants s'absentent plus souvent

des cours, se montrent peu ponctuels, négligent leurs travaux scolaires. Ils ont conservé leur "pensée magique", croyant qu'ils obtiendront de bons résultats sans effort, convaincus que "demain, ils feront mieux". Ils s'intègrent difficilement à leur groupe, ne participent pas aux activités para-scolaires, ne sont pas intéressés à travailler au sein du Conseil étudiant, expriment leur rancoeur face aux adultes (enseignants et étudiants) en termes colorés et virulents, ou encore, s'isolent, bien protégés par leur "walkman". Ils semblent rarement heureux au centre de formation, et se tiennent généralement sur la défensive.

En résumé, nous pouvons affirmer que l'intégration des étudiants de 16 et 17 ans à l'éducation des adultes de la Commission scolaire Jacques-Cartier pose réellement un problème.

Lorsque viendra le temps de concevoir sa nouvelle politique, la C.S.J.C. devra tenir compte des caractéristiques suivantes de la clientèle des 16 et 17 ans:

- clientèle qui manque d'information et est même mal informée;
- clientèle non autonome;
- clientèle qui vit des difficultés d'apprentissage;
- clientèle dont très souvent l'objectif professionnel n'est pas déterminé.

5.2.3. RÉSUMÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

L'analyse des données confirme que le malaise perçu par les intervenants reflète bien une situation problématique en ce qui concerne les étudiants de 16 et 17 ans admis à l'éducation des adultes.

Ces étudiants, bien que relativement peu nombreux, ne parviennent pas à s'intégrer au modèle pédagogique conçu pour les adultes (modèle andragogique), ont un taux d'abandon supérieur à la moyenne de la clientèle adulte et un taux de rendement inférieur, principalement à cause des facteurs suivants:

Ces étudiants arrivent à l'éducation des adultes mal informés en ce qui a trait au régime pédagogique, au modèle d'enseignement, aux exigences de travail et de comportement; la réalité ne correspond pas à leurs attentes.

Ces étudiants éprouvent des difficultés légères d'apprentissage.

Ces étudiants, quoi qu'ils en pensent, ne sont pas assez autonomes pour prendre en charge leur plan de formation.

Une bonne proportion de ces étudiants n'ont pas d'objectif professionnel et leur motivation à revenir aux études s'avère généralement extrinsèque (pression des parents, incitation des campagnes médiatiques).

Nous verrons dans les sections suivantes comment la politique à développer devra tenir compte de ces facteurs.

5.3 CIBLES ET OBJECTIFS DE LA POLITIQUE

Nous avons vu à la section 5.1 que le Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire Jacques-Cartier utilise deux indicateurs pour mesurer l'efficacité de ses services, soit le niveau de persévérance de la clientèle (mesuré par le taux d'abandon) et, en formation générale, le rendement scolaire (mesuré par le rapport heures-élèves par unité réussie).

Dans les deux cas, en 1991-1992, le S.E.A. a atteint une performance qu'il considère satisfaisante pour la clientèle adulte en général, soit un taux d'abandon de 16% pour la formation générale et de 24% pour l'alphabétisation, et un rendement de 28h/un pour la formation générale. Le S.E.A. a commandé, il y a quelques années, une étude qui lui confirmait qu'un taux d'abandon inférieur à 25% doit être considéré comme "normal", en ce sens que des causes extérieures à l'école (travail, maladie, etc.) entraînent généralement des abandons de l'ordre de 15% à 25%. Quant au taux de rendement de 28h/un, il se rapproche beaucoup des standards acceptés par le M.E.Q., soit un rendement de l'ordre de 25h/un.

L'analyse des données nous a permis de constater que pour la clientèle des 16 et 17 ans, les deux indicateurs de performance sont en deçà des objectifs du S.E.A. En formation générale, le taux d'abandon des étudiants de 16 et 17 ans s'élève à 38% par rapport à 16% pour l'ensemble des étudiants adultes. En alphabétisation, il s'élève à 31% pour les étudiants de 16 et 17 ans par rapport à 24% pour l'ensemble des étudiants adultes. Quant au taux de rendement en

formation générale, il est de 32 h/un pour les étudiants de 16 et 17 ans, par rapport à 28 h/un pour l'ensemble des étudiants adultes. (Voir tableau 8)

Tableau 8 - Taux d'abandon et rendement

Type de formation	Centre de formation	% abandon 16-17 ans	% abandon popul. totale	rendement 16-17 ans	rendement popul. totale
formation générale	Train-en-Marche	29%	11%	33 h/un	27 h/un
	Gérard-Filion	46%	18%	30 h/un	29 h/un
	Total form. gén.	38%	16%	32 h/un	28 h/un
alphabét.	C.S.A.	31%	24%	N/A	N/A

Le S.E.A. fait donc réellement face à une situation problématique, sur laquelle la Commission scolaire Jacques-Cartier a décidé d'intervenir.

Les variables-cibles à modifier sont donc le taux d'abandon et le taux de rendement des étudiants de 16 et 17 ans. L'objectif souhaitable consisterait à rapprocher ces taux à ceux de la clientèle en général, et ce, pour l'année scolaire 1993-1994.

On se rappellera que la politique à concevoir pour la clientèle des 16 et 17 ans doit tenir compte de deux clientèles: d'une part, la clientèle adulte, largement majoritaire, pour qui l'éducation des adultes constitue la seule voie possible de

scolarisation; le modèle pédagogique de l'éducation des adultes a d'ailleurs été conçu en fonction des caractéristiques et besoins de cette clientèle; d'autre part, la clientèle des 16 et 17 ans, très minoritaire, pour qui l'éducation des adultes constitue un choix parmi d'autres, et qui s'adapte difficilement au modèle pédagogique actuellement en vigueur.

Cette politique à concevoir ne doit en rien modifier les objectifs du S.E.A. pour les adapter à la nouvelle clientèle des 16 et 17 ans, mais plutôt trouver les moyens de permettre à celle-ci de s'intégrer à l'éducation des adultes et d'y atteindre le même rendement.

Toutefois, la C.S.J.C. devra toujours avoir à l'esprit le taux de rendement de sa nouvelle politique, soit le ratio coûts/efficacité, sur lequel nous reviendrons à la section portant sur l'évaluation. Ainsi, l'atteinte de l'objectif ne doit pas s'obtenir à n'importe quel prix. La C.S.J.C. devra déterminer le rendement de cette nouvelle politique, en s'assurant que les ressources qui y sont investies ne seraient pas plus efficientes dans un autre programme. Elle dispose déjà d'outils pour mesurer les coûts unitaires par unité réussie, et par heure/service dispensée à l'éducation des adultes (S.I.G.S., tableau I-8-9). Elle pourra donc comparer le rendement de cette politique particulière au rendement global des services rendus à l'éducation des adultes. Toutefois, un tel outil de mesure n'existe pas encore pour établir le rendement des ressources alternatives (écoles secondaires, école pour raccrocheurs). Développer un tel outil permettrait à la C.S.J.C. de mesurer rigoureusement le rendement de ses différentes offres de services, et ainsi, de faciliter la décision sur les politiques à maintenir, sur celles à modifier ou à abandonner.

L'atteinte de l'objectif ne doit donc pas être vue comme un absolu. Même si l'état final des variables-cibles s'avérait en deçà de l'objectif, il pourrait arriver que le ratio coûts/efficacité soit assez satisfaisant pour justifier le maintien de la politique; là encore, la C.S.J.C. devra établir le seuil minimal de l'atteinte de l'objectif à partir duquel la politique serait abandonnée.

Si on réfère à la chaîne causale, on constate qu'il faudra rechercher la solution au problème de la clientèle des 16 et 17 ans au niveau de l'adaptation des services à offrir. On se souviendra que la chaîne causale s'exprimait comme suit:

services adaptés ---> facilitation de l'apprentissage ---> motivation ---> persévérance et rendement ---> atteinte de l'objectif académique

5.4 EFFORTS A CONSENTIR

Nous passerons maintenant en revue les ressources disponibles et nous nous interrogerons sur la pertinence d'investir une partie de ces ressources spécifiquement pour la clientèle des 16 et 17 ans, dans le cadre de la nouvelle politique à instaurer.

5.4.1 RESSOURCES FINANCIERES

5.4.1.1 Ressources financières générales

L'alphabétisation et la formation générale de l'éducation des adultes sont financées par une enveloppe fermée (Règles budgétaires du M.E.Q. 1992-1993, p. 17). Le Service de l'éducation des adultes doit donc poser des choix dans une situation de "vases communicants", c'est-à-dire que l'allocation de toute ressource à une clientèle ou à un secteur particuliers s'effectue nécessairement au détriment d'une autre clientèle ou d'un autre secteur. Ce contexte obligera la Commission scolaire Jacques-Cartier à s'interroger sur la proportion des ressources qu'elle choisira d'allouer à la clientèle des 16 et 17 ans, clientèle actuellement très minoritaire (5%, comme de démontre le tableau 1 de la section 4.2), d'autant plus que ces ressources s'avèrent présentement insuffisantes pour répondre aux demandes de l'ensemble de la clientèle adulte du territoire. Ainsi, au 8 septembre 1992, 1015 adultes (dont 48 de 16 ou 17 ans, soit 4,7%) attendaient toujours de pouvoir débuter leur formation, ayant été mis en attente faute de ressources financières disponibles.

5.4.1.2 Ressources financières spécifiques

Dans le document "Pistes de solutions à la problématique des élèves de 16 - 20 ans" diffusé aux commissions scolaires en septembre 1992, le M.E.Q. accepte que le financement des activités dispensées par l'éducation des adultes aux étudiants de 16 et 17 ans soit puisé dans l'enveloppe "jeunes".

Ce mode de financement est particulièrement avantageux dans la mesure où il s'agit d'une enveloppe ouverte (donc, sans restriction sur le nombre d'admissions) distincte de l'enveloppe fermée des adultes.

Autre avantage: le M.E.Q. assure le financement jusqu'au 30 juin de tout étudiant inscrit le 30 septembre de l'année scolaire, qu'il y ait abandon ou non suite à l'inscription, contrairement au financement "adultes" basé sur la fréquentation mensuelle.

Par contre, le ratio du financement "jeunes" s'élève à un enseignant/25,2 élèves équivalents temps plein (1/25,2), ce qui est légèrement moins avantageux que le ratio du financement "adultes" (1/24).

Toutefois, la prudence s'impose du fait que le M.E.Q. n'a pas indiqué si cette mesure sera toujours en vigueur en 1993-1994, ou si elle prendra fin au 30 juin 1993.

5.4.2 RESSOURCES HUMAINES

En plus des enseignants, le S.E.A. dispose des services de conseillers en orientation (3), de conseillers en information scolaire et professionnelle (4), d'un psychologue à demi-temps, d'une orthopédagogue et d'un animateur à la vie étudiante; ce personnel non-enseignant est réparti entre les 3 centres d'enseignement aux adultes desservant 3638 étudiants (S.E.A., avril 1992)

Actuellement, ces ressources humaines non-enseignantes sont utilisées au maximum et il serait illusoire de penser leur confier de nouveaux mandats importants sans hypothéquer la qualité des services actuels. Lors de nos entrevues, nous avons toutefois constaté que ce personnel cerne bien la problématique des 16 et 17 ans et est plutôt ouvert à contribuer à la conception et à l'implantation d'un nouveau programme visant cette clientèle.

Les enseignants sont présentement responsables de groupes hebdomadaires moyens de 24 étudiants équivalents temps plein (pouvant parfois atteindre jusqu'à 96 étudiants à temps partiel) en formation générale, ou de groupes hebdomadaires de 12 étudiants équivalents temps plein en alphabétisation. L'ensemble des intervenants considère que ces ratios très élevés constituent le seuil maximum, et que toute augmentation entraînerait une baisse proportionnelle de la qualité des services pédagogiques.

Toutefois, en vertu de la convention collective des enseignants, la C.S.J.C. peut inclure dans la tâche des enseignants à contrat (majoritaires aux centres Train-en-Marche et d'alphabétisation) du travail effectué à l'extérieur des heures d'enseignement, dans une proportion équivalent à 35% de leur tâche

d'enseignement. Cette tâche peut comprendre, entre autres, du tutorat individuel ou de groupe, de l'animation d'activités étudiantes, des réunions pour études de cas. Ces heures sont presque toutes utilisées dans le centre d'alphabétisation. mais à moins de 50% en formation générale.

Il faut souligner ici que les enseignants rencontrés se sont montrés moins ouverts envers cette clientèle, s'attardant surtout à décrire son comportement dérangeant et son peu de motivation. Certains ont d'ailleurs joint les rangs de l'éducation des adultes parce qu'ils en avaient assez d'enseigner dans les écoles secondaires, et l'arrivée à l'éducation des adultes d'une clientèle du même type est loin de les réjouir.

Le S.E.A. utilise actuellement toutes les ressources de gestion auxquelles il a droit. Par contre, de l'avis même de l'équipe de gestion, une nouvelle répartition des mandats permettrait sans doute d'assumer la gestion d'un nouveau programme.

5.4.3 RESSOURCES PHYSIQUES

Les locaux des trois centres de formation sont actuellement utilisés au maximum. Toutefois, une déconcentration de l'ensemble des activités du S.E.A. est présentement à l'étude, ce qui permettrait de rendre disponibles certains locaux de classe.

Les centres de formation ont aussi accès à des gymnases, bibliothèques, centres audio-visuels, qui pourraient sans problème absorber une augmentation de la clientèle.

5.4.4 RESSOURCES ALTERNATIVES

Les jeunes de 16 et 17 ans de la C.S.J.C. ont d'autres choix que de fréquenter l'éducation des adultes . Notre mandat se limitant à l'éducation des adultes, nous nous en tiendrons à les décrire brièvement.

5.4.4.1 Écoles secondaires

Jusqu'à 18 ans (et même au-delà, avec dérogation), tous les jeunes peuvent fréquenter l'école secondaire. La C.S.J.C. pourrait considérer certaines modalités permettant de mieux répondre aux besoins des jeunes potentiellement décrocheurs.

5.4.4.2 École pour raccrocheurs

La C.S.J.C. gère aussi une école pour raccrocheurs (le BAC) dont la majorité des étudiants ont entre 16 et 20 ans. Cette école offre des cours du soir (à partir de 15h00), à temps plein ou à temps partiel, dans un modèle d'enseignement magistral, dans le régime pédagogique "jeunes". Pour être admis, l'étudiant doit avoir complété la première année du secondaire. A cause de contraintes physiques (et non relatives aux règles de financement), le nombre de places est limité et le BAC a dû refuser plusieurs demandes d'admission (une centaine) en septembre 1992.

5.5 HYPOTHESES DE POLITIQUES

Nous considérerons maintenant l'éventail des politiques possibles, et nous tenterons d'en cerner les aspects positifs et négatifs.

5.5.1 REJET DES DEMANDES D'ADMISSION DE TOUT ÉTUDIANT DE MOINS DE 18 ANS AU 30 JUIN DE L'ANNÉE SCOLAIRE PRÉCÉDENTE

Aspects positifs

Alloue toutes les ressources disponibles (contingentées) aux "vrais" adultes, qui n'ont d'autre alternative que l'éducation des adultes pour compléter leur scolarité (cet argument n'est pertinent que dans l'éventualité où la mesure du financement au secteur "jeunes" des jeunes inscrits à l'éducation des adultes ne serait pas reconduite au-delà du 30 juin 1993).

Augmente la pression sur la C.S.J.C. pour le développement d'écoles de "raccrocheurs" réservées aux jeunes.

Renvoie les jeunes dans le régime pédagogique "jeunes", qui constitue pour 71% d'entre eux une voie plus rapide pour l'obtention du D.E.S.

Évite d'engager les jeunes dans une voie illusoire, inadaptée, qui les conduit à de nouveaux échecs et à un redécrochage.

Économise temps et énergie des intervenants, puisque cette clientèle plutôt inadaptée au modèle de l'éducation des adultes cesserait de fréquenter les centre d'éducation des adultes.

Assainit le climat dans les classes.

Aspects négatifs

Va à l'encontre de la loi 107, Loi sur l'instruction publique; toutefois,

> "dans une lettre du 2 juin adressée aux députés et présidents des commissions scolaires, le ministre de l'éducation, monsieur Pierre (sic) Pagé (...) suggère aux commissions scolaires de maintenir les effectifs scolaires des 16 à 18 ans inscrits et financés au secteur des jeunes." (T.R.E.A.Q, août 1992, p. 2 et 3)

Risque de voir surgir des pressions des parents auprès de la C.S.J.C. pour l'admission de leurs enfants à l'éducation des adultes.

Rejette "à la rue" certains jeunes qui se réfugient dans leurs illusions à l'effet que le secteur "adultes" leur convient mieux et qui répugnent à tout retour au secteur "jeunes", quelle que soit la formule qui y est proposée.

5.5.2 ADMISSION A L'ÉDUCATION DES ADULTES DES ÉTUDIANTS DE 16 ET 17 ANS, MAIS AVEC SUIVI ADMINISTRATIF PARTICULIER DES DOSSIERS: EXPULSION EN CAS DE NON-RENDEMENT OU DE COMPORTEMENT INADAPTÉ

Aspects positifs

Permet la poursuite de la formation dans le régime "adultes" des étudiants qui peuvent s'y adapter.

Permet aux étudiants persévérants inscrits en préalables aux études post-secondaires (plus ou moins 10 étudiants par année) de compléter ces cours préalables.

Dissipe les illusions des jeunes et les confronte à la réalité, les rendant possiblement plus ouverts au secteur "jeunes".

Dans le cas où la mesure de financement au secteur "jeunes" des étudiants de 16 et 17 ans inscrits à l'éducation des adultes serait reconduite, améliore la situation financière du S.E.A. (le financement "jeunes" est assuré au 30 juin de l'année scolaire, même si l'étudiant quitte en cours d'année après le 30 septembre, contrairement au financement "adultes" basé sur la fréquentation mensuelle).

Aspects négatifs

Offre de services inadaptée aux besoins de cette clientèle, qui dirige éventuellement les étudiants de 16 et 17 ans vers un nouvel échec et un nouveau redécrochage.

Perturbe l'apprentissage des étudiants adultes, gruge temps et énergie des intervenants, pour finalement en arriver, dans plusieurs cas, à un constat d'échec et à expulser les étudiants inadaptés.

Dans le cas où le financement au secteur "jeunes" des étudiants de 16 et 17 ans inscrits à l'éducation des adultes ne serait pas reconduit, mobilise une part des ressources qui, autrement, serait consacrée à la clientèle des "vrais" adultes.

5.5.3 ADMISSION A L'ÉDUCATION DES ADULTES DES ÉTUDIANTS DE 16 ET 17 ANS, MAIS AVEC PÉRIODE PROBATOIRE ET ENCADREMENT PARTICULIER (TUTORAT)

Pendant la période probatoire (environ deux mois), les étudiants de 16 et 17 ans s'inscriraient à une seule matière (français ou mathématiques) dans les ateliers réguliers, et seraient regroupés pour un cours obligatoire de Méthodologie du travail intellectuel (45 heures) ou de Bilan et choix professionnel (45 heures). A la fin de la période probatoire, les étudiants pourraient s'inscrire à deux matières et poursuivre leur formation dans les ateliers réguliers; les étudiants dont le rendement ou le comportement se seraient avérés insatisfaisants devraient quitter le Centre.

Le tutorat (fréquence: une rencontre par semaine) regrouperait les étudiants de 16 et 17 ans, et permettrait de suivre leur cheminement académique, d'évaluer leur comportement, de leur donner l'occasion d'échanger sur leurs difficultés d'intégration à l'éducation des adultes. Ce tutorat serait obligatoire jusqu'à la fin de l'année scolaire où l'étudiant atteint ses 18 ans.

Aspects positifs

Répond à la demande de cette clientèle d'être admise à l'éducation des adultes.

Permet de développer un sentiment d'appartenance et un réseau de support.

Permet de détecter très tôt et d'intervenir sur les problèmes potentiels.

Le cours Bilan et choix professionnel permet à l'étudiant de préciser son objectif professionnel et de connaître les pré-requis académiques pour l'atteindre, ce qui, selon nous, stimule sa motivation, car il sait alors dans quel but il étudie. Le

cours Méthodologie du travail intellectuel outille l'étudiant pour qu'il devienne plus efficace dans son processus d'apprentissage.

Dans le cas où la mesure de financement au secteur "jeunes" des étudiants de 16 et 17 ans inscrits à l'éducation des adultes serait reconduite, améliore la situation financière du S.E.A.

Ne nécessite pas de déboursés supplémentaires car les cours de Méthodologie du travail intellectuel et de Bilan et choix professionnel sont financés au même titre que les autres matières; quant au tutorat, il s'effectue sur le "temps de disponibilité" des enseignants.

Aspects négatifs

Restreint les possibilités d'admission, car le nombre limité d'étudiants touchés par cette politique ne justifierait que deux périodes d'admission par année (septembre et janvier).

Dans le cas où le financement au secteur "jeunes" des étudiants de 16 et 17 ans inscrits à l'éducation des adultes ne serait pas reconduit, mobilise une part des ressources qui, autrement, serait consacrée à la clientèle des "vrais" adultes.

Il sera peut-être difficile de trouver des enseignants intéressés à agir comme tuteurs auprès de ces groupes particuliers.

5.5.4 ADMISSION A L'ÉDUCATION DES ADULTES DES ÉTUDIANTS DE 16 ET 17 ANS, MAIS REGROUPÉS, POUR TOUTE LA DURÉE DE LEUR FORMATION, DANS DES CLASSES HOMOGENES RÉSERVÉES A CETTE CLIENTELE

Cette hypothèse reprend les éléments de l'hypothèse 5.4.3 (stage probatoire, tutorat, cours de Méthodologie du travail intellectuel et de Bilan et choix professionnel), mais y ajoute des groupes-classes particuliers.

Ce modèle serait obligatoire jusqu'à la fin de l'année scolaire où l'étudiant atteint ses 18 ans.

Aspects positifs

Répond à la demande de cette clientèle d'être admise à l'éducation des adultes.

Permet de développer un sentiment d'appartenance et un réseau de support.

Permet un suivi académique régulier tout au long de la formation.

Permet de détecter très tôt et d'intervenir sur les problèmes potentiels.

Le cours Bilan et choix professionnel permet à l'étudiant de préciser son objectif professionnel et de connaître les pré-requis académiques pour l'atteindre, ce qui, selon nous, stimule sa motivation, car il sait alors dans quel but il étudie. Le cours Méthodologie du travail intellectuel outille l'étudiant pour qu'il devienne plus efficace dans son processus d'apprentissage.

Permet à l'étudiant d'avancer à son rythme (l'enseignement serait individualisé, sauf en alphabétisation) et d'obtenir son diplôme selon les normes prescrites au régime pédagogique "adultes".

Dans le cas où la mesure de financement au secteur "jeunes" des étudiants de 16 et 17 ans inscrits à l'éducation des adultes serait reconduite, améliore la situation financière du S.E.A.

Ne nécessite pas de déboursés supplémentaires car les cours de Méthodologie du travail intellectuel et de Bilan et choix professionnel sont financés au même titre que les autres matières; quant au tutorat, il s'effectue sur le "temps de disponibilité" des enseignants.

Aspects négatifs

Peut entraîner un effet "ghetto".

Dédouble les services offerts dans les écoles pour raccrocheurs, dans un régime pédagogique différent, toutefois.

Restreint les possibilités d'admission, car le nombre limité d'étudiants touchés par cette politique ne justifierait que deux périodes d'admission par année (septembre et janvier).

Restreint le choix de cours de l'étudiant, qui devra obligatoirement compléter les cours de français et de mathématiques; toutefois, en 1991-1992, seulement 8 étudiants sur les 74 inscrits au centre Gérard-Filion (soit 11%) auraient été lésés par cette contrainte (5 n'avaient besoin que de cours d'anglais et 3, de cours de sciences).

A cause du nombre restreint d'étudiants concernés et du nombre important de sigles en français et en mathématiques, et à cause du classement à des sigles de départ différents pour chaque étudiant, oblige les jeunes à apprendre dans le modèle de l'enseignement individualisé, ce qui peut ne pas convenir à tous, malgré un suivi académique particulier.

Dans le cas où le financement au secteur "jeunes" des étudiants de 16 et 17 ans inscrits à l'éducation des adultes ne serait pas reconduit, mobilise une part des ressources qui, autrement, serait consacrée à la clientèle des "vrais" adultes.

Il sera peut-être difficile de trouver des enseignants intéressés à agir comme tuteurs ou comme titulaires de ces groupes particuliers.

5.6 POLITIQUE RECOMMANDÉE

Rappelons que notre recommandation doit tenir compte des besoins de deux clientèles:

D'une part, la clientèle adulte, largement majoritaire, pour qui l'éducation des adultes constitue la seule voie possible de scolarisation; le modèle pédagogique de l'éducation des adultes a d'ailleurs été conçu en fonction des caractéristiques et besoins de cette clientèle.

D'autre part, la clientèle des 16 et 17 ans, très minoritaire, pour qui l'éducation des adultes constitue un choix parmi d'autres, et qui s'adapte difficilement au modèle pédagogique actuellement en vigueur.

Notre recommandation doit également considérer deux scénarios, selon que le financement spécial de la clientèle des étudiants de 16 et 17 ans inscrits à l'éducation des adultes soit reconduit ou non après le 30 juin 1993.

5.6.1 SCÉNARIO 1:

Le financement "jeunes" de la clientèle des étudiants de 16 et 17 ans inscrits à l'éducation des adultes N'EST PAS reconduit après le 30 juin 1993.

Nous recommandons le refus des demandes d'admission de tous les étudiants de moins de 18 ans au 30 juin de l'année scolaire précédente.

Nous croyons que toutes les ressources de l'éducation des adultes, ressources qui, rappelons-le, sont contingentées et insuffisantes pour répondre à la demande, doivent être réservées à la population adulte.

Nous croyons que la Commission scolaire Jacques-Cartier doit inciter le secteur "jeunes" à développer des programmes adaptés à la clientèle des jeunes raccrocheurs, d'autant plus que le M.E.Q. alloue des budgets spécifiques à ces programmes spéciaux, en plus du financement "ouvert" du secteur des jeunes.

5.6.2 SCÉNARIO 2:

Le financement "jeunes" de la clientèle des étudiants de 16 et 17 ans inscrits à l'éducation des adultes EST reconduit après le 30 juin 1993.

Nous recommandons l'admission sélective des étudiants de 16 et 17 ans à l'éducation des adultes, mais avec période probatoire et encadrement particulier (tutorat).

Par admission sélective, nous entendons l'admission des étudiants qui maintiennent leur choix après avoir été préalablement très bien informés de l'état de leur dossier scolaire (nombre d'unités à compléter au secteur "adultes" comparativement au secteur "jeunes"), des exigences du modèle pédagogique de l'éducation des adultes et des autres programmes accessibles à la C.S.J.C.

Nous rejetons l'hypothèse de groupes-classes homogènes particuliers, car nous croyons que l'étudiant doit être confronté très tôt aux implications de son choix et aux responsabilités qui en découlent, c'est-à-dire s'adapter à un modèle pédagogique conçu pour des adultes.

La période probatoire et le tutorat viseraient le triple objectif de soutenir l'étudiant dans sa démarche de clarification de son objectif professionnel, dans son intégration à l'éducation des adultes et dans son cheminement académique.

L'étudiant pour qui l'éducation des adultes ne s'avérerait pas malgré tout la voie pertinente pourrait alors réintégrer le secteur jeunes, ou choisir de tenter sa

chance quelques années sur le marché du travail, quitte à revenir aux études par la suite.

Nous insistons sur la nécessité de sensibiliser les intervenants qui auront à travailler plus particulièrement avec cette clientèle (tuteurs, conseillers, directeurs de centre) aux caractéristiques et besoins de cette clientèle et aux objectifs poursuivis par cette politique. Il nous apparaît essentiel de confier ces tâches d'information et d'encadrement à du personnel qui aura choisi de travailler avec cette clientèle; nous croyons qu'imposer ces tâches à du personnel peu ou pas intéressé mettrait en péril l'atteinte des objectifs de cette politique.

5.7 MESURES DE CONTROLE

Dans le cas où la Commission scolaire Jacques-Cartier adopterait la politique de refuser toutes les demandes d'admission des étudiants de 16 et 17 ans, il apparaît évident qu'aucune mesure de contrôle n'est nécessaire, sauf peut-être celle de s'assurer que les directions de centre ne dérogent pas à la règle, ce qui s'effectue aisément par une simple vérification au fichier informatique de la C.S.J.C.

Dans le cas où la politique adoptée serait l'admission sélective des étudiants de 16 et 17 ans, il faudra contrôler l'évolution des variables-cibles, soit le taux d'abandon et le taux de rendement.

La C.S.J.C. génère annuellement des tableaux informatiques décrivant ces variables pour l'ensemble de la clientèle adulte. Il sera facile et peu coûteux de produire des tableaux pour le sous-ensemble constitué de la clientèle des 16 et 17 ans.

Comme il s'agit d'une nouvelle politique à établir, le Service de l'éducation des adultes devra aussi s'assurer que les intervenants plus particulièrement impliqués (conseillers, tuteurs, directeurs de centre) en comprennent et en partagent les objectifs, connaissent les caractéristiques de la clientèle et ont reçu la formation requise pour intervenir de manière adaptée. Cette démarche exigera beaucoup d'énergie, surtout en début de programme, et pourrait être

heureusement supportée dans le cadre d'un des projets "Recherche et développement" du S.E.A. ou d'un des projets spéciaux pour favoriser la réussite éducative subventionnés par le M.E.Q. Par la suite, il faudra s'assurer régulièrement de rappeler et de reclarifier les objectifs, afin qu'ils ne soient pas perdus de vue.

5.8 ÉVALUATION

Nous avons déjà précisé aux sections 1.2 et 3.1.7 que proposer un modèle d'évaluation ne fait pas partie de notre mandat. Nous nous bornerons ici à suggérer quelques considérations.

Dans le cas où la politique adoptée serait l'admission sélective des étudiants de 16 et 17 ans, la C.S.J.C. devra d'abord s'assurer que le seuil minimal de variation des cibles qu'elle avait fixé lors de la planification soit atteint. Elle devra aussi fixer un échéancier pour l'atteinte de ce seuil minimal.

Pour déterminer ce seuil minimal, la Commission scolaire Jacques-Cartier devra tenir compte du niveau de ressources investies, autrement dit établir le ratio coûts/efficacité (le rendement) et le comparer au ratio coûts/efficacité de ses autres programmes.

L'évaluation devra aussi porter sur des éléments moins quantifiables que l'évolution des variables-cibles; soulignons, entre autres, l'assainissement du climat dans les classes et l'amélioration de la relation enseignants-étudiants de 16 et 17 ans.

Une fois ces éléments évalués, la Commission scolaire Jacques-Cartier devra décider si elle reconduit, modifie ou abandonne sa politique.

Dans le cas où la C.S.J.C. adopterait la politique de refuser toutes les demandes d'admission des étudiants de 16 et 17 ans à l'éducation des adultes, il lui faudra évaluer régulièrement l'impact politique et stratégique de cette décision (pression des parents, directives du M.E.Q., etc.)

Il lui faudra là encore évaluer le rendement des solutions alternatives offertes aux jeunes de 16 et 17 ans (écoles secondaires et école pour raccrocheurs) pour vérifier si ces solutions ont un rendement optimal, ou à tout le moins, supérieur au rendement qu'aurait l'admission des étudiants de 16 et 17 ans à l'éducation des adultes.

6. CONCLUSION

Notre conclusion portera sur deux aspects de notre étude: d'une part, sur les points majeurs et sur les limites de notre analyse, et d'autre part, sur les avantages et sur les difficultés de la méthodologie utilisée.

Nous croyons que notre analyse a permis de dégager clairement le portrait de la problématique des étudiants de 16 et 17 ans inscrits à l'éducation des adultes; alors qu'au départ, les intervenants y voyaient surtout un problème de comportement, l'analyse a plutôt fait ressortir que ce comportement inadéquat était en fait le symptôme qui masquait le vrai problème, soit l'inadaptation et la désillusion d'une nouvelle clientèle incapable de s'intégrer à un modèle pédagogique qui ne correspond ni à ses attentes, ni à ses besoins. Notre étude a aussi permis de dégager la dynamique de la problématique (autrement dit, la chaîne causale) et d'identifier les éléments sur lesquels intervenir.

Notre étude a aussi permis de regrouper des données éparses, tant provinciales que locales, pour bâtir un tout significatif. Le nombre restreint (158) d'étudiants concernés au premier chef a facilité la collecte de données très précises, puisque nous avons pu étudier chacun des dossiers, plutôt que de procéder par échantillonnage. De plus, ces données récentes (portant sur l'année 1991-1992) nous autorisent à croire que notre analyse reflète la situation actuelle, bien que celle-ci ait pu évoluer légèrement depuis le début de notre recherche.

Nous regrettons toutefois de n'avoir pu étudier plus à fond les raisons qui expliqueraient la différence importante entre le niveau scolaire déterminé par le test de classement à la Commission scolaire Jacques-Cartier, par rapport à celui de l'ensemble de la province (tableau 5). Sur ce point, nous avons rencontré une sourde résistance; il nous a été impossible d'amener les intervenants à

s'interroger, ceux-ci se contentant d'énoncer des hypothèses non vérifiées et d'affirmer que le classement, tel qu'effectué à la C.S.J.C., était le plus exact et ne devait en aucun cas être questionné. Or, le déclassement est l'une des principales sources de frustration des étudiants rencontrés.

Nous croyons que la politique que nous recommandons permettra de résoudre la problématique, tout en tenant compte des contraintes qui nous étaient imposées, particulièrement celle de ne pas modifier le modèle pédagogique actuellement en place, qui convient à la grande majorité des étudiants adultes. De plus, notre recommandation tient compte des deux scénarios de financement possibles pour 1993-1994, et n'exige pas l'injection de ressources spécifiques. Toutefois, nous tenons à souligner que si la Commission scolaire Jacques-Cartier décidait de consacrer des ressources spécifiques à la clientèle des 16 et 17 ans, il serait alors possible de considérer d'autres hypothèses de politique.

L'objectif de la nouvelle politique, en termes de variables-cibles, est précis et facile à contrôler. Nous n'avons pas voulu établir le taux de variation minimal en deçà duquel cette politique serait abandonnée, car nous croyons que cette décision revient à la Commission scolaire.

Nous avons indiqué les pistes pour évaluer le rendement (ratio coûts/efficacité). Il sera relativement simple de comparer le rendement de la nouvelle politique à celui des programmes actuellement en cours à l'éducation des adultes. Toutefois, nous croyons que cette évaluation demeurera incomplète tant que la Commission scolaire Jacques-Cartier ne développera pas d'outils pour mesurer le rendement des ressources alternatives. Si le rendement de la nouvelle politique s'avérait inférieur à celui des autres programmes, cette nouvelle

politique devrait normalement être abandonnée. Toutefois, nous sommes conscients que des éléments d'ordre stratégique pourraient intervenir. C'est pourquoi nous croyons que là encore, la Commission scolaire devra décider quel niveau de rendement elle juge acceptable pour maintenir sa politique.

La méthode d'évaluation de programme proposée par Marceau, Otis et Simard s'est avérée très pertinente pour réaliser notre étude. Elle nous a amenés à concevoir la nouvelle politique comme un système dynamique, évolutif. Le fait d'utiliser une méthode axée sur l'évaluation nous a sensibilisés au fait que le processus administratif est cyclique, plutôt que linéaire, et que dans les faits, une évaluation de la situation existante précède toujours (ou devrait toujours précéder) la planification d'un changement.

Cette méthode rigoureuse nous a menés à une planification axée essentiellement sur les besoins de l'étudiant, de l'utilisateur, véritable client de tout programme public. Elle nous a aussi incités à déterminer des objectifs précis et mesurables. Son principal apport original consiste toutefois à se préoccuper autant du rendement (efficience) que de l'atteinte des objectifs (efficacité).

Bien sûr, nous avons dû adopter cette méthode au contexte particulier de notre étude. Ainsi, nous aurions aimé traiter de l'évaluation "avantages/coûts", des impacts hors-cibles de la nouvelle politique; nous avons dû y renoncer, faute d'expertise et de moyens.

Dans l'ensemble, toutefois, nous sommes très fiers des résultats de notre étude et nous sommes convaincus que l'application plus répandue de cette méthode

permettrait d'améliorer grandement la qualité de l'administration publique, en général, et de l'administration scolaire, en particulier.

LISTE DES SIGLES

A.C.S.Q.	Association des cadres scolaires du Québec
A.E.P.	Attestation d'études professionnelles
Alpha	Alphabétisation
BAC	Nom de l'école pour raccrocheurs de la Commission scolaire Jacques-Cartier
C.E.P.	Certificat d'études professionnelles
C.E.Q.	Centrale de l'enseignement du Québec
C.S.A.	Centre de services aux adultes (alphabétisation)
C.S.J.C.	Commission scolaire Jacques-Cartier
C.S.R.C.	Commission scolaire régionale de Chambly
D.E.C.	Diplôme d'études collégiales
D.E.P.	Diplôme d'études professionnelles
D.E.S.	Diplôme d'études secondaires
G.F.	Centre de formation générale Gérard-Filion
L.I.P.	Loi sur l'instruction publique
M.E.Q.	Ministère de l'Éducation du Québec
S.E.A.	Service de l'éducation des adultes
S.I.G.S.	Système d'information de gestion de niveau stratégique à l'éducation des adultes
T.E.M.	Centre de formation générale Train-en-Marche
T.R.E.A.Q.	Table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Nombre d'étudiants.....32

Tableau 2 - Sexe des étudiants.....45

Tableau 3 - Niveau scolaire complété lors de l'admission à l'éducation des adultes.....46

Tableau 4 - Temps plein ou temps partiel?.....48

Tableau 5 - Niveau scolaire à l'éducation des adultes suite aux tests de classement.....49

Tableau 6 - Taux d'abandon.....54

Tableau 7 - Rendement heures-élèves financées/unités réussies.....56

Tableau 8 - Taux d'abandon et rendement.....61

ANNEXE

RENCONTRES AVEC CERTAINS ÉTUDIANTS DE 16 ET 17 ANS

de AVRIL 92 à SEPTEMBRE 92

(ENTREVUES INDIVIDUELLES SEMI-DIRIGÉES)

NOMBRE DE PARTICIPANTS: 20 étudiants choisis au hasard parmi les étudiants actifs du Centre Gérard-Filion

QUESTIONS

1. Pourquoi avez-vous décidé de revenir aux études?

2. Pourquoi avez-vous choisi l'éducation des adultes?

   - avant de vous inscrire, quels avantages pensiez-vous trouver à l'éducation des adultes?

   - avant de vous inscrire, quels inconvénients pensiez-vous rencontrer à l'éducation des adultes?

3. Etes-vous satisfait de votre séjour à l'éducation des adultes?

   - quels avantages y voyez-vous?

   - quels inconvénients y vivez-vous?

   - pensez-vous persévérer jusqu'à l'atteinte de votre objectif académique?

RENCONTRES AVEC LES GESTIONNAIRES DU S.E.A.

16 SEPTEMBRE ET 30 SEPTEMBRE 1992

(ENTREVUE DE GROUPE ET ENTREVUES INDIVIDUELLES SEMI-DIRIGÉES)

NOMBRE DE PARTICIPANTS: 4, soit le coordonnateur de la formation générale (adultes), le directeur et la directrice adjointe du T.E.M. et la directrice du secteur alphabétisation

QUESTIONS

1. D'après votre expérience, quelles sont les nuances ou les corrections à apporter au portrait présenté de la clientèle des 16 et 17 ans?

2. Les objectifs proposés (augmentation de la performance et réduction des abandons pour ramener ces ratios au niveau de ceux de la clientèle en général) vous semblent-ils pertinents? Doit-on en rajouter? Doit-on les modifier?

3. Quelles mesures favoriseraient l'atteinte de ces objectifs?

4. Quelles ressources jugez-vous opportun de consacrer à l'atteinte de ces objectifs?

RENCONTRES AVEC LES PROFESSIONNELS DU CENTRE GÉRARD-FILION

21 SEPTEMBRE ET 5 OCTOBRE 1992 - 15H00 A 17H00

(ENTREVUES DE GROUPE SEMI-DIRIGÉES)

NOMBRE DE PARTICIPANTS: 4 soit un conseiller en orientation et 3 conseillers en information scolaire et professionnelle

QUESTIONS

1. D'après votre expérience, quelles sont les nuances ou les corrections à apporter au portrait présenté de la clientèle des 16 et 17 ans?

2. Les objectifs proposés (augmentation de la performance et réduction des abandons pour ramener ces ratios au niveau de ceux de la clientèle en général) vous semblent-ils pertinents? Doit-on en rajouter? Doit-on les modifier?

3. Quelles mesures favoriseraient l'atteinte de ces objectifs?

RENCONTRES AVEC LES ENSEIGNANTS - TUTEURS DU CENTRE GÉRARD-FILION

28 SEPTEMBRE ET 19 OCTOBRE 1992 - 15H00 A 17H00

(ENTREVUES DE GROUPE SEMI-DIRIGÉES)

NOMBRE DE PARTICIPANTS: 8

QUESTIONS

1. D'après votre expérience, quelles sont les nuances ou les corrections à apporter au portrait présenté de la clientèle des 16 et 17 ans?

2. Les objectifs proposés (augmentation de la performance et réduction des abandons pour ramener ces ratios au niveau de ceux de la clientèle en général) vous semblent-ils pertinents? Doit-on en rajouter? Doit-on les modifier?

3. Quelles mesures favoriseraient l'atteinte de ces objectifs?

BIBLIOGRAPHIE

Allard Suzanne, Rapport d'analyse sur la clientèle des Centres Travail-Québec à l'éducation des adultes, Longueuil, Service de l'éducation des adultes, Commission scolaire régionale de Chambly, 6 mars 1992, 40 p.

Allard Suzanne, Rapport 1991-1992 sur la clientèle du programme "Rattrapage scolaire", Longueuil, Service de l'éducation des adultes, Commission scolaire régionale de Chambly, 12 juin 1992, 37 p.

Association des cadres scolaires du Québec, L'Association des cadres scolaires prend la défenses des décrocheurs, (Communiqué de presse), Montréal, 28 août 1992, 2p.

Block Peter, Flawless Consulting, Austin, Learning Concepts, 1981, 215 p.

Bourbeau Lise, Les populations de l'Éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires - Analyse, Centrale de l'enseignement du Québec, avril 1992, 35 p.

Charest Jacques, La conception des systèmes, une théorie, une méthode, Chicoutimi, Gaétan Morin, 1980, 300 p.

Cliche Vincent, "Des milliers de jeunes attendent une place à l'éducation des adultes", Le Soleil, Québec, 14 octobre 1992.

Comité de l'éducation des adultes, Procès-verbal de la réunion du 1er avril 1992, Longueuil, Commission scolaire régionale de Chambly, 1992, 5 p.

Commission scolaire Jacques-Cartier, Relevé des adultes en attente ou refusés, Longueuil, 8 septembre 1992, 1 p.

Commission scolaire régionale de Chambly, Guide d'information 1992-1993, 58 p.

Commission scolaire régionale de Chambly, Liste des adultes entre 15 et 17 ans, Rapport COGA0137, intervalle du 1er juillet 91 au 10 juillet 92, centres 01, 21, 51 et 61, Longueuil, 18 août 1992, 5 p.

Commission scolaire régionale de Chambly, Liste des adultes entre 15 et 17 ans, Rapport COGA0137X, intervalle du 1er juillet 91 au 10 juillet 92, centre 21, Longueuil, 12 août 1992, 1 p.

Commission scolaire régionale de Chambly, Planification globale 1992-1993 des mandats et ressources en éducation des adultes, document de travail, Longueuil, 3 avril 1992, 5 p.

Commission scolaire régionale de Chambly, Rapport de consultation de la C.S.R. de Chambly - Projet de règlement sur le régime pédagogique pour les adultes, Longueuil, avril 1992, 107 p.

Conseil supérieur de l'Éducation, Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation - L'éducation des adultes, 10 ans après la Commission Jean, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, 113 p.

D'Amboise, Marcel, Le contexte organisationnel de l'abandon scolaire, Adaptation d'un texte d'Élizabeth Kubbler Ross, Conférence prononcée lors du colloque de l'Association des cadres scolaires, Rimouski, juin 1992.

Demers Dominique, "L'école antidécrochage? Oui, ça se peut!", Actualité, Montréal, 15 mars 1992, p. 35.

Demers Dominique, "Un pays malade de ses enfants", Actualité, Montréal, 15 mars 1992, pp. 26 à 34.

Direction de la recherche, L'école... facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir - Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1991, 118 p.

Direction des études économiques et démographiques, Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1992, 80 p.

Direction générale des programmes, Règlement sur le régime pédagogique de l'éducation des adultes, document de travail, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 14 février 1992, 25 p.

Direction générale du financement, Règles budgétaires pour l'année scolaire 1992-1993 - Commissions scolaires, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2 juin 1992, 198 p.

Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation des commissions scolaires pour catholiques (CPNCC) et les syndicats d'enseignantes et d'enseignants représentés par la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) - 1989-1991, Montréal, 27 avril 1990, 303 p.

"Étudiants adultes refusés par les CS", Le Soleil, Québec, 6 octobre 1992.

Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (CEQ), Pour les raccrocheurs de 16 à 18 ans - Mesures d'urgence réclamées, (Communiqué de presse), Québec, 6 octobre 1992, 2 p.

Gouvernement du Québec, Loi sur l'instruction publique (projet de loi 107), 23 décembre 1988.

Laprise Jean-Marc, Les populations de l'Éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires - Rapport d'enquête, Centrale de l'enseignement du Québec, 1992, 145 p.

Lescarbeau Robert, Payette Maurice, St-Arnaud Yves, Devenir consultant, Sherbrooke, Éd. de l'Université de Sherbrooke, 1985, 334 p.

"Les jeunes entre le travail et les études", Le marché du travail, juillet 1992, p. 9 à 89.

Marceau Richard, Otis Daniel, Simard Pierre, "La planification d'une évaluation de programme", dans Management public: comprendre et gérer les institutions de l'État, sous la direction de Roland Parenteau, Québec, P.U.Q., 1992, pp. 445 à 480.

Marceau Richard, Otis Daniel, Simard Pierre, La planification d'une évaluation de programme: concepts théoriques et considérations pratiques, version préliminaire, 43 p.

Ministère de l'Éducation, Chacun ses devoirs - Plan d'action sur la réussite éducative, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, 36 p.

Ministère de l'Éducation, Instruction 1992-1993 sur la formation générale des adultes dans les commissions scolaires, Québec, Gouvernement du Québec, juin 1992, 83 p.

Ministère de l'Éducation, Pistes de solution à la problématique des élèves de 16-20 ans, Québec, Gouvernement du Québec, septembre 1992, 3 p.

Montpetit Caroline, "Le flot de reccrocheurs force les commissions scolaires à "jouer" avec leurs budgets", Le Devoir, Montréal, 6 octobre 1992, p. A-3.

Nadler Gérald, Work Design, A System Concept, Homewood, Richard D. Irwin, 1970.

Patry Gilles-Jean, Enquête sur la jeune clientèle - Admission au secteur alphabétisation de l'éducation des adultes, Longueuil, Service de l'éducation des adultes, Commission scolaire régionale de Chambly, juin 1991, 10 p.

Racicot Colette, Les jeunes en alpha et pré-secondaire, Longueuil, Service de l'éducation des adultes, Commission scolaire régionale de Chambly, avril 1992, 2 p.

Racicot Colette, Projet-jeunes - Rencontre du 23 juin 1992, Longueuil, Service de l'éducation des adultes, Commission scolaire régionale de Chambly, juin 1992, 1 p.

Service de l'éducation des adultes, Caractéristiques des usagers de l'éducation des adultes, Longueuil, Commission scolaire régionale de Chambly, 3 avril 1992, 1 p.

Service de l'éducation des adultes, Grille de planification et de suivi globaux en formation générale 1990-1991, Longueuil, Commission scolaire régionale de Chambly, 21 février 1992, 1 p.

Service des ressources éducatives, Système d'information de gestion de niveau stratégique à l'éducation des adultes - Tableaux 1989-1990, Longueuil, Commission scolaire régionale de Chambly, mai 1992, 33 p.

Statistique Canada, Enquête auprès des sortants, Gouvernement du Canada, enquête préparée pour Emploi et Immigration Canada, 1991, 9 p.

Starling G. "Analysis for action", The Politics and Economics of Public Policy, (coordonnées de publication non disponibles), 41 p.

Table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, "Financement de la formation générale", TREAQ-COM, vol. 16, no 2, 28 août 1992, p.2 et 3.

DATE DUE
BIBLIOTHÈQUE
ENAP-MONTRÉAL

27 OCT 1993
14 JUL 1995

Bibliothèque 297B